

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

**MEGVÁLTOZOTT TANÁRSZEREPE ÉS TUDÁSANYAG AZ ISKOLAI
GYERMEKVÉDELEMBEN**

CZÖVEK ANDREA

2010

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Doktori Iskola

Neveléstudományi kutatások doktori program

Doktori iskola vezetője: Dr. Szabolcs Éva habil. egyetemi tanár

CZÖVEK ANDREA

**MEGVÁLTOZOTT TANÁRSZEREPE ÉS TUDÁSANYAG AZ ISKOLAI
GYERMEKVÉDELEMBEN**

Témavezető: Dr. Golnhofer Erzsébet ny. habil. egyetemi docens

Hivatalos bíráló bizottság összetétele:

Elnök: Dr. Nádasi Mária CSc, egyetemi tanár

Bírálok: Dr. Nahalka István neveléstudományok kandidátusa

Dr. Völgyesi Pál professor emeritus

Titkár: Dr. Balázs Sándor habil. főiskolai tanár

Tagok: Dr. Falus Iván habil. egyetemi tanár

Soós Dr. Faragó Magdolna, ny. egyetemi Tanár

Dr. Rapos Nóra egyetemi adjunktus

Budapest, 2010.

TARTALOM

<i>Bevezetés</i>	5
<i>1. A témaválasztás előzménye és a célok meghatározása</i>	7
<i>2. A szerep fogalmának értelmezése</i>	9
2. 1. A pedagógusszerepre való szakmai szocializáció	13
<i>3. Gyermekvédelem történelmileg kialakult konstrukciói és mai értelmezése</i>	17
3. 1. A gyermekvédelem meghatározása	17
3. 2. A gyermekvédelem rövid története	22
3.3. A gyermekvédelem alapfogalmainak meghatározása és meghatározó volta	27
3. 4. Hátrányos helyzet meghatározása	28
3. 5. Veszélyeztetés meghatározása	32
3.6. Jogi szabályozás az iskolai gyermekvédelem területén	35
<i>4. A szerepfelfogásra ható társadalmi tényezők</i>	39
4. 1. Társadalmi struktúra hatása a pedagógus-szerepfelfogásra	39
4. 2. Oktatási egyenlőtlenség az iskolarendszer és a pedagógiai kultúra összefüggésében	42
<i>5. A tanár szerep elemei</i>	46
5.1. A pedagógusok szerepfelfogása korábbi kutatásokban	50
<i>6. A gyermekvédelmi szemlélethez és pedagógus szerepelváráshoz köthető pedagógiai kultúra</i>	55
6.1. Paradigmaváltás az iskolában a gyermekvédelmi szemlélet tükrében	55
6. 2. Paradigmaváltás a pedagógus és a szereppartnerek közötti együttműködésben	57
6. 3. Pedagógiai kultúra a gyermekvédelmi szemlélet tükrében	59
<i>7. A kutatás bemutatása</i>	63
7. 1. A kutatás célja	63
7. 2. Hipotézisek	65
7. 3. A vizsgálat módszerei	66
7. 3. 1. Alkalmazott kutatási módszer	66
7. 3. 2. A kérdőív bemutatása, operacionalizálás	67
7. 3. 3. Mintavétel	69
7. 3 4. A minta bemutatása	69
<i>8. Eredmények bemutatása</i>	73
8. 1. A pedagógus-szerepfelfogás kategóriáinak megalkotása	73
8.1.1. A tanár szerep kategóriák értelmezésének árnyalása	78
8. 2. Ha a pedagógusok a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodnak, akkor a szerepfelfogásukba szignifikánsan nagyobb mértékben épültek be a gyermekvédelmi elemek, mint azoknál a pedagógusoknál, akiknél az egységes szaktárgyi ismeretátadás dominál	82
8. 2. 1. Az adaptív oktatás módszereit alkalmazó pedagógusok kategóriájának meghatározása	82

8. 2. 2. <i>A megkérdezett tanárok által alkalmazott pedagógiai módszerek és a tanórára való felkészülési szokásaik</i>	83
8. 2. 3. <i>Adaptív oktatási módszereket alkalmazó pedagógusok és az egyéni sajátosságok figyelembevételének összefüggései</i>	86
8. 2. 4. <i>Az adaptív pedagógiai kultúra és a tanításhoz kapcsolódó vélemények összefüggései</i>	88
8. 2. 5. <i>Adaptív oktatási módszereket alkalmazó pedagógusok és a tanár - szerepfelfogás összefüggésének bemutatása</i>	89
8. 3 A heterogén csoportokban tanítók szerepfelfogásába inkább beépült a gyermekvédelmi szerepelem, mint a szelektív alapú, jó gazdasági és kulturális háttérrel rendelkező gyermekek homogén csoportjaiban dolgozó tanárok szerepfelfogásába	91
8. 3. 1. <i>A megkérdezett pedagógusok megoszlása az általuk tanított gyermekek családjának társadalmi pozíciója, anyagi helyzete és iskolai végzettsége szerint</i>	91
8. 3. 2. <i>A megkérdezett pedagógusok által tanított gyermekek családi hátterének jellemzői és összefüggése a tanár-szerepfelfogással</i>	92
8.4. A szociális ismeretekkel bíró pedagógusok szerepfelfogásába inkább beépültek a gyermekvédelmi elemek, mint akiknél ez a tudás hiányzik	95
8. 4. 1. <i>A veszélyeztetettség fogalmának és a gyermekvédelmi intézmények, szakemberek ismerete</i>	95
8. 4. 2. <i>A gyermekek iskolai sikerének és kudarcának okai a megkérdezett pedagógusok szerint</i>	98
8. 4. 3. <i>A pedagógusok kapcsolata a szülőkkel</i>	101
8. 4. 4. <i>A pedagógusok véleménye a szülő és a gyermek tanítási folyamatban való részvételéről, illetve a pedagógiai célokról</i>	104
8. 4. 5. <i>A tanár-szerepfelfogás és a szociális ismeretek közötti összefüggés</i>	105
8. 5. A pályamotiváció meghatározza a pedagógusok szerepfelfogását. Vagyis azok a pedagógusok, akik eleve a tanári pályára készültek, azoknak a szerepkészletébe szignifikánsan nagyobb arányban beépült a gyermekvédelmi szerepelem, mint akik nem erre a pályára készültek, vagy pályaelhagyók szeretnének lenni	108
8. 5. 1. <i>Pályaválasztás oka és a pályán maradási szándék elemzése</i>	108
8. 5. 2. <i>A válaszadók közérzete a jelenlegi iskolájukban</i>	110
8. 5. 3. <i>A pályamotiváció és a továbbképzési tartalmak, hasznosított tudástartalmak összefüggései</i>	111
8. 5. 4. <i>A pályamotiváció és elégedettség összefüggései a pedagógus-szerepfelfogással</i>	114
8. 6. Metaforaelemzés	117
8. 6. 1. <i>A metaforaelemzés módszertani bemutatása</i>	117
8. 6. 2. <i>A célfogalom elemzése a forrásfogalmakon illetve a fogalmi metaforákon keresztül</i>	119
8. 6. 3. <i>A pedagógus helyzetéről szóló metaforák, a rabszolga forrásfogalom elemzése</i>	120
8. 6. 4. <i>A metaforák elemzésének további lehetőségei</i>	121
9. A kutatás eredményeinek összegzése, a hipotézisek igazolása	123
9. 1 A kutatás eredményeinek tapasztalatai	128
9. 2. A kutatás további lehetőségei	129
Irodalomjegyzék	131
Mellékletek	138

Bevezetés

A rendszerváltással egy autokratikus politikai rendszerből egy demokratikus társadalmi berendezkedésre tért át az országunk. Ez a társadalom alapvető struktúráit változtatta meg, így természetesen hatott az iskola világára is.

Az iskola hagyományosan a kulturális és tudás javak elosztásának, közvetítésének az intézményes eszköze (Kozma, 2001). Ebben az intézményben a pedagógus hagyományosan úgy jelenik meg, mint a tudás, társadalmi értékek és normák, társadalmilag elfogadott viselkedési formák új generációkra történő átörökítője. Az iskola és a pedagógus a szocializációs funkcióival, rejtetten vagy nyíltan annak a politikai törekvésnek is eszköze, hogy univerzálisan érvényesítse, és kontroll alatt tartsa az új generációk társadalmi elvárásoknak való megfelelését (Kozma, 2001; Trencsényi, 1988; Somlai, 1997).

A demokratikus társadalmi működés révén azonban változékonyabbak és viszonylagosabb érvényűek lettek az értékek, a szabályozó normák és a magatartásokat értelmező kategóriák. A társadalmi esélyekben sokkal nagyobb különbségek vannak, mint a rendszerváltás előtt voltak. A különböző társadalmi csoportok közötti távolság nőtt, ami tovább differenciálja a korábban egységes, vagy egységesített szociálintegratív mintázatokat, illetve megkérdőjelezi azok érvényességét (Ferge, 2000; Kozma, 2001).

A korábban egységes és ezáltal könnyen átadható társadalmi elvárás relativizálódásával az iskola és a pedagógus szerepe ezek közvetítése terén érvénytelenné válik. Lehetőség nyílik azonban az ezekről való decentralizált gondolkodásra és az iskola és pedagógus számára egy szakmai önreflexióra, amely keretében az iskolában a pedagógus szerepe is újra gondolható.

A pedagógusszerep újragondolásának igénye megjelenik annak kapcsán is, hogy a rendszerváltás után új törvényi szabályozások jelentek meg, amelyek alapvetően hatnak az iskola világára is.

Megjelent az új gyermekvédelmi törvény (1997. évi XXXI. törvény), amely az ENSZ gyermekek jogairól szóló - Magyarország által 1989-ben deklarált - egyezményével összhangban, kiterjeszt korábban csak a felnőttek számára biztosított jogokat a gyerekekre is. A gyermekekre kiterjesztett demokratikus jogok mellett deklarálja a család rendszerének prioritását vagyis, a társadalom szocializációs

intézményeinek szereplője nemcsak a szakember és a gyermek, hanem a szülő is. Mindezek szemléletváltást előfeltételeznek a gyermekekről és családokról való gondolkodásunkban.

A gyermeki jogok egyezményével és a gyermekvédelmi törvénnyel összhangban, a közoktatási törvény előírja, hogy az iskolák nevelési programjának tartalmaznia kell gyermekvédelemmel kapcsolatos feladatokat, szociális készségek és képességek kibontakozását segítő programokat, közösségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat. Meghatározza a szülő, gyermek, pedagógus együttműködési formáinak bővítését, a gyermekvédelmi intézményekkel való együttműködést, és ajánlást tesz gyermekvédelmi felelősök foglalkoztatására minden iskolában.

A társadalmunkban létezik történetileg, kulturálisan megkonstruált tudás az iskolára és gyermekvédelemre vonatkozóan, és a pedagógusokkal szemben támasztott új elvárások is jelen vannak. Ezek egy sajátosan kettős elvárásrendszert alkotnak. A magyar történeti hagyományokban ugyanis nem szerepel a gyermek, mint aktív, jogokkal rendelkező, egyenrangú partnere a felnőtteknek és a pedagógusnak. Ugyanígy nincs hagyománya a szülő hasonló szerepének az iskolában. A mai társadalmunkban érvényesülő neoliberalis, neokonzervatív ideológia, amely szűken értelmezi az egyenlőség és igazságosság társadalmi értékeit szintén ellentétben áll az Európai Unió hivatalos elvárásaival, amely a szélesen értelmezett egyenlőség elvei mentén állítanak követelményeket a tagállamok intézményei felé, így az iskola felé is.

Vagyis a demokratikus társadalom és a gyermekvédelmi szabályozások az iskola világára, a pedagógusokra vonatkozóan is új elvárásokat fogalmaznak meg. Ezek az elvárások a gyermekvédelmi területekkel, tevékenységekkel is összekötik az iskolát. Az elvárások azonban nem egységesek, nem koherensek.

Ebben az összefüggésben tartjuk fontosnak megvizsgálni, részben a társadalmi elvárások, részben a tudományokban bekövetkezett nézetváltások alapján, hogy hogyan is gondolkodhatunk ma a gyermekvédelemről és ennek iskolában való megjelenéséről. Illetve hogyan gondolkodhatunk a gyermekvédelem és a gyermeki jogok tükrében a pedagógusok szerepéről.

1. A témaválasztás előzménye és a célok meghatározása

A hazai szakirodalomban egyértelműen követhető az a felfogás, hogy napjainkban átrendeződik a tanárszerep. (Fehér, 1999; Zétényi, 1997; Ormai, 1997).

Kutatásunkban a gyermekvédelem oldaláról vizsgáljuk a tanárszerep szükséges változásának irányát és módját, mert úgy véljük, hogy az iskola stratégiai pontja lehetne a gyermeki jogok egyezményében lefektetett prevenció szemléletű gyermekvédelmi koncepciónak, a gyermeki jogok érvényesítésének.

A témával kapcsolatban több kutatásban vettem részt, amelynek tanulságai indokolják a mostani vizsgálatot. A Heves Megyei Pedagógiai Intézet iskolai gyermekvédelmi pedagógus továbbképző programjaiban résztvevő pedagógusok körében végzett kutatás alapján azt mondható el, hogy a gyermekvédelmi tevékenység helye az iskola struktúrájában nem körülírt, a vezetés részéről nincs erre kidolgozott értékelési rendszer, a pedagógusok nem rendelkeznek a szükséges társadalmi, szociális ismeretekkel és gazdagításra szorul pedagógiai kultúrájuk. Az interjúkból származó adatok azt jelzik, hogy a pedagógusok egyre több gyermekcsoporttal kapcsolatban érzik magukat inkompetensnek.

Egy másik kutatás, amelyet az Eszterházy Károly Főiskola Alkalmazott Szociológia és Pszichológia Tanszékével végeztünk (Estefánné - Ludányi, 2001) azt a tendenciát látszik megerősíteni, hogy a szerepbetöltő, a pedagógus egyre nehezebben birkózik meg a vele szemben támasztott új követelményekkel. A kutatás adatai alapján a pedagógusok a gyermekeken keresztül az iskolában megjelenő társadalmi problémákkal szemben tehetetlenek.

Az előzetes tájékozódás alapján azt feltételezzük, hogy ma megkonstruálható egy olyan pedagógusszerep, amely sajátos módon tartalmazza a gyermekvédelmi elemeket. Fontos feladatnak véljük feltárni e módosult, újragondolt szerepnek a megismerését, megértését és a hazai pedagógusok körében való megjelenésének sajátosságait. Úgy gondoljuk, hogy ezeket figyelembe véve kialakítható az új pedagógus-szerepértelmezésnek megfelelő tudásanyag, amelyet fel lehetne használni a pedagógusképzés, és továbbképzés tartalmának megújításában. A hagyományos tanárszerephez képest a gyermekvédelmi elemekkel bővített, módosított szerepre való felkészítés, a szerepbetöltők és az iskola szempontjából is kedvezőbb lenne.

Célunk megvizsgálni, hogy a pedagógusok hogyan alkalmazkodnak a megváltozott elvárásokhoz. A szakirodalmi áttekintésből és a korábbi kutatásokból igyekszünk feltárni, hogy a korábban érvényes pedagógus szerepértelmezés miként változik, és a gyermekvédelmi szemlélet, tevékenység beépülése a pedagógusok szerepfelfogásába miként valósul meg. Vizsgálni kívánjuk, hogy a társadalomban megjelenő általános értékek és a társadalmi konstrukciók a gyermekvédelemmel, iskolával, pedagógussal, gyermekkel kapcsolatban, illetve ezek változásai, miként hatnak a pedagógusok nézeteire, szerepfelfogására, pedagógiai tevékenységére.

Az empirikus kutatásban elsősorban azt vizsgáljuk, hogy a pedagógusok szerepfelfogásában megjelennek-e, és ha igen, miként jelennek meg az új elvárások, illetve a pedagógusok szerepfelfogásába megjelenik-e a gyermekvédelmi szemlélet.

A dolgozatunkban azt a szemléletet igyekszünk követni, hogy a gyermekvédelem nem csupán az iskolában megjelenő, tanórán kívüli program, hanem beépíthető a pedagógus tevékenységébe, oktatásszervezésébe, vagyis választott szerepelemmé válhat az oktatási folyamatban is.

Elsőként azt mutatjuk be, hogy mit is értünk a szerepen, foglalkozási szerepen, majd a gyermekvédelemről alkotott társadalmi konstrukciókat mutatjuk be, ennek a tükrében határozzuk meg a gyermekvédelem mai értelmezési keretét. Megvizsgáljuk, hogy milyen társadalmi elvárások hatnak a pedagógusok szerepvállalására, és mennyiben befolyásolják a szerepválasztást a megváltozott társadalmi értékek és elvárások. Vizsgálatunk kiterjed továbbá a pedagógus-szerepértelmezésekre, illetve arra, hogy a korábbi kutatások milyen szerepválasztásokat mutatnak, és ezt hogyan értékelhetjük a gyermekvédelmi szemlélet tükrében. Az elméleti rész végén egy olyan paradigmát mutatunk be, amelyben kirajzolódik, hogy a gyermekvédelmi szemlélet elfogadásával milyen elemekkel bővíthet, módosulhat a tanárszerep.

2. A szerep fogalmának értelmezése

A pedagógusszakma szerepváltozását vizsgálva fontos tisztázni, hogy mit is értünk a szerep fogalmán, illetve hogyan értelmezhetjük a foglalkozási szerepet. A szerep fogalmának meghatározása segíti tisztázni, hogy milyen folyamatok alakítják a pedagógusok szerepről kialakított nézeteit, illetve kik tekinthetők szerepküldőknek. Vagyis milyen tényezők alakítják a pedagógusok felé közvetített elvárásokat. Ennek a megértése azért is különösen jelentős, mert a gyermekvédelmi funkció megjelenése az iskolában olyan intézményi változás, amely hat a pedagógusszerepre és a rá vonatkozó társadalmi elvárásokra.

A szerep fogalma az 1950-es évektől terjedt el a társadalomtudományokban, és vált a szociológia és a szociálpszichológia egyik központi kategóriájává. Ez az első olyan komplex tudományos kategória, amely egységben fejezi ki a viselkedés szabályszerűségeit biztosító egyéni és szociális tényezőket. Több tudományos irányzat foglalkozik a szereppel, azonban ezek nem határozhatóak meg néhány mondatban, ezért inkább arra vállalkozom, hogy a legfontosabb irányzatok jellemző elemeit kiemelem, és azt az egyet fejtem ki, amely megítélésem szerint leginkább segíti a szerepváltozás folyamatának megértését.

A szociológia, szociálpszichológia irányzatai a szerepet a társadalmi meghatározottság oldaláról, illetve az egyén interakcióin keresztül mutatja be.

A strukturalista - funkcionalista irányzat szerepelméleteiben az jelenik meg, hogy az új nemzedék tagjai mindig csak újjáteremtik azokat a kulturális és szociális mintázatokat, amelyek már a szüleik világában természetes keretei voltak az egyének magatartásának, gondolkodásának és együttműködésének. A szerephez rendelt legfontosabb fogalom a státusz illetve pozíció. Egyidejűleg sokféle pozíciót lehet találni a társadalomban, a pozíciók pedig a szerepeken keresztül kapcsolják egybe az egyént a társadalommal. Ebben az értelmezésben a szerep egy bizonyos pozícióval összefüggő kulturális mintázatok összessége, vagyis a szerepet az egyén társadalmilag meghatározott cselekvéseként értelmezi.

A modernizáció folyamatai megrendítették a régebbi intézményeket, értékeket és normákat, és összezavarták a szerepekre vonatkozó magatartások hagyományos mintázatait. A kritikai irányzatok, amelyek szintén deterministák, éppen erre mutatnak rá és azt hangsúlyozzák, hogy a beilleszkedés keretei történelmileg kialakult és változó

viszonylatok, emberek és embercsoportok között. A szerepet tehát nem lehet statikusan értelmezni.

Az interakcionista iskola képviselői a szerepek szubjektív értelmezésére helyezik a hangsúlyt, és úgy gondolják, hogy alkalmi helyzetek szintjén a szereplők maguk határozzák meg a magatartásuk normatív pontjait. Ebben az értelmezési keretben azonban nehezen értelmezhetők azok a történelmi folyamatok, amelyek túlmutatnak a cselekvők közvetlen világán. G.H. Mead a szerepértelmezés egyik legnagyobb hatású gondolkodója. Az ő értelmezésének kulcs fogalmai a társadalmi cselekvés és gyakorlati interszubjektivitás, ami a szubjektumok közötti kommunikációs viszonyok struktúráját jelöli. Mead ezzel igyekszik megtalálni azt a struktúrát, amely alkalmas arra, hogy áthidalja elméleti síkon az individuális cselekvőből kiinduló cselekvésemélet hiányosságait, valamint funkcionalista elmélet azon hiányosságát is, amely nem ismeri fel a szubjektumot a társadalmi determinizmus mögött. Szerepeknek nevezi egy adott szituáció szabályszerű viselkedéskomplexusait, amelyek egy személy motivációi köré épülnek, amelyek sajátos célokat követnek, kollektív normák és elvárások által meghatározottak. A szerep fogalma a viselkedésre általában vonatkozik, elsősorban a spontán, mélyen átélt, én azonosnak érzett magatartásra. Ezzel Mead a társadalmi struktúrát és az egyéni viselkedést egységében ragadja meg (Váriné, 1994; Somlai, 1997; Buda, 1997).

A különböző irányzatokban hasonló elemek is találhatóak. Ezek segítik megérteni azokat a társadalmi tényezőket, amelyek erőterében a szerepváltozás is zajlik. Mindegyikben megjelenik az a kiindulás, hogy a szerep társadalmi környezetben, vagy szociális szituációban értelmezhető. Közös a szerepről alkotott felfogásokban az is, hogy viselkedésben, vagy viselkedéskomplexumban mutatkozik meg, ezek mögött pedig attitűdök, értékek, nézetek húzódnak meg.

A tanárszerep megváltozásának megértéséhez a tudásszociológiai felfogást fogjuk felhasználni. Ebben a felfogásban is kevés helye van a társadalmi konfliktusok által létrejött változások értelmezésének, azonban az iskolai gyermekvédelem esetében erről csak részben van szó. Ez az értelmezési keret alkalmas a szerep változásának társadalmi folyamatát bemutatni. Ahogy Berger – Luckmann (1998) szerzőpáros fogalmaz tudásszociológiai nézőpontból, az embert a világ megismerésének folyamatában a világ iránti nyitottság jellemzi, azonban szüksége van arra, hogy stabil környezetet teremtsen magának, amelyben élni tud. Az ember kialakította maga körül az intézményeket - amelyek könnyebb eligazodást eredményeztek és lehetővé tették -,

hogy ebben az intézményesült rendszerben könnyebben tudjon viszonyulni a másikhoz. Ebben a rendszerben az Én és a Másik valamilyen objektív, általánosan ismert cselekedet végrehajtójaként fogható fel. Minden intézményes rend eredete a saját és idegen magatartások tipizációja. Ez azt jelenti, hogy nemcsak egy bizonyos cselekvő valamilyen típusú cselekedetét ismerjük el, hanem az adott cselekedetet, amelyet bármely cselekvő elvégezhet, aki hihetően birtokolja a kérdéses jelentőség-struktúrát. Ilyen összefüggésben a szerepek a cselekvők típusai. Az egyes ember szerepek eljátszásával vesz részt a társadalom világában. Ez a világ számára szubjektíven oly módon válik valóságossá, hogy saját szerepeit internalizálja. A szerepekhez való hozzáférés a tudáskészlet része. Nemcsak valamely szerep szabályait ismerjük általánosan, hanem azt is tudjuk, hogy ezek a szabályok ismertek. Ennek megfelelően az egyes szerepek minden feltételezhető hordozójától megkövetelhetjük, hogy azokhoz a szabályokhoz tartsa magát, amelyeket az intézményes tradíció részeként tanítanak, amelyek hitelesítik a szerep minden hordozóját, és ugyanígy ellenőrzésre is szolgálnak. Az intézményes rend csak akkor valóságos, ha szerepekben valósul meg, valamint a szerepek olyan intézményes rend számára reprezentatívak, amelyek a szerepek jellegét és hozzájuk tartozó tudáskészletet úgy rögzítette, hogy azok objektív értelmüket ebből a rendből kapják.

A szerepek felfoghatók habitualizálódott cselekvésekként. A habitualizációra azért van szükség, mert az általa modellé keményedett cselekvések adják az alapját a változtatásnak, ezek az új lehetőségek előterei. Az új lehetőségeket a társadalom intézményeinek fejlődései, változásai hozzák. A társadalmi újratermelődés során ezek a habitualizált cselekvések biztosítják az intézmények legitimitását. Az újratermelés folyamatában kell az újítást is átadni az új nemzedéknek, ami idővel újra habitualizálódik és sajátos valóságot nyer (Berger – Luckmann, 1998).

Vagyis a szerep, mint az emberi társadalom intézményesülésének legitimációját szolgáló modellé keményedett cselekvés jelenik meg. Az intézményesülések fejlődése, változásra kényszeríti a hozzá kapcsolódó szerepeket, cselekvőket is. A gyermekvédelem szempontjából legalább két intézményesülés szereplőire érdemes kivetíteni ezt a folyamatot. Az egyik a család, és benne a szülők. A gyermekvédelem beavatkozása akkor legitim, ha a társadalomban megkonstruált szabályokhoz nem tartja magát a szülő. Azonban a szülőről, a gyermekről konstruált társadalmi tudásunk is változik. A másik intézményesülés az iskola, ami az új elvárásokkal fejlődik, és így átalakulásra kényszeríti a tanárszerepről való nézeteket is.

Az eddigi bemutatott elméleteket a szocializációs elmélet az önazonosság fogalmával bővíti.

A szerep sajátos reagálási mód, beidegzett, megszokott, automatikus és legtöbbször öntudatlanul zajló viselkedési lánc, amely jellemző szociális attitűdök, émoióók, és én-azonosulások közepette megy végbe (Buda, 1965). Már gyermekkortól alakul a szerepekről való felfogásunk, a szerepeket „begyakoroljuk”, mintát veszünk a felnőtt világból. A szereptanulás aktív viszonyulás a világhoz, és mint ilyen, szoros összefüggésben van a valóság vizsgálatának a folyamatával, mint azt a tudásszociológiai meghatározás is bemutatta. E tevékenységek során szerzett tapasztalatok alakítják az öndefiníciót és a világról való képünket (Szilágyi, 1993).

Csirszka (1966) munkalélektani keretben megfogalmazott gondolatai a munkatevékenységről szintén hozzájárul a megváltozott tanárszerep-elvárás értelmezéséhez. Azt elemzi a szerző, hogy a munkatevékenység mindig cselekvés, célja van, ami eredményben, produktumban konkretizálódik. Ennek mindig alkotó, alakító jellege van. A produktummal mindig újat hozunk létre, és ez nemcsak a művészek sajátja, hanem minden célszerű tevékenységet végzőé. A munka során végzett cselekvések nyomán a személyiség át- meg átstrukturálódik. A munkavégzésnek ez előfeltétele és egyben eredménye is. Segíti ezt a változást, hogy a személyiség nem lezárt rendszer, hiszen állandó kapcsolatot tart a környezettel, értelmez és újrastrukturál. A szerepbetöltő és a környezeti tényezők egymásra ható dinamikája biztosítja a szerepre vonatkozó nézetek konceptuális váltásait.

A pedagógia irodalmában a szerepértelmezések követik a szociológiai értelmezéseket. A hazai nevelésméletre leginkább Zrinszky László és Trencsényi László értelmezései hatottak.

„A legelfogadottabb értelmezés szerint a szerep, mint szociális kategória, azoknak a szociális előírásoknak (elvárásoknak) az együttese, amelyeket az egyén státusa, vagyis szociális rendszerben elfoglalt helye határoz meg.” (Zrinszky, 1994, 8.)

Trencsényi (1988, 12.) úgy határozza meg a szerepet, hogy az „tipikusan jellemző, többnyire sztereotip magatartási, viszonyulási, kommunikálási, kifejezési mód, ezek sajátos együttese, amely nem (vagy nem szükségképpen) adott viselőjére jellemző, hanem magára a szerepkörre.”

A definíciókból látszik, hogy a szerep egyik lényeges eleme a társadalmi meghatározottság, az interperszonális viszonyulás, és az is, hogy magatartásban, viselkedésben válik láthatóvá. A szerepnek tehát a cselekvés jellege hangsúlyos.

A szerep kapcsán általában három fogalmat különítenek el egymástól. A *szerepelvárás* az a társadalomból, szereppartnerektől érkező elvárásrendszer, ami a definíciókban is megjelenik. Az elvárások nem függetlenek a konkrét személy tulajdonságaitól, de külső követelményként jelennek meg. A társadalmi szerepelvárás még nem határozza meg az egyén viselkedését. A *szerepfelfogás* az egyes szerepekről kialakult kép, a hozzá kapcsolódó viselkedési, cselekvési normák, amelyek már korai időszaktól alakulnak és közvetlenül kapcsolódnak a tanulási folyamat során kialakult világképhez, nézethez. A szereptanulás egy folyamat, amelyben megtanuljuk, hogy a velünk hasonló helyzetben lévő személyekhez hasonlóan viselkedjünk, érezzünk, lássuk a világot. A szerepfelfogásunk befolyásolja a *szerepfogadásunkat*, vagyis a szociális rendszer által közvetített elvárásrendszer elfogadását. A szerepfogadás elsősorban a tevékenységekben ragadható meg (Keményné, 1989).

Ez a három fogalom visszahelyezhető a tudásszociológiai elméleti keretbe, oly módon, hogy a *szerepelvárás* a társadalomban élő, ismert, tipizált viselkedés, amelyet elvárként közvetítenek annak a személynek, aki szerepbetöltővé válik. A *szerepfelfogás* az a mód, ahogyan az egyénben leképeződik a társadalmi elvárás, ahogyan az adott társadalmi tudást internalizálta. A *szerepfogadás* pedig az, ahogyan megvalósítja az általa belsővé tett szerepet.

A szereptanulást és megvalósítást segíti, ha a szerepek tisztázottak, és ha az elvárások összeegyeztethetők.

2. 1. A pedagógusszerepre való szakmai szocializáció

A fentebb bemutatott tág társadalmi szintű szerepértelmezés után szűkebben, azokat a tényezőket is érdemes áttekinteni, amelyek közvetlenebbül hatnak általában a szakmai szerepről, illetve a tanárszerepről kialakuló nézetekre.

A szerepek különböznek egymástól abban, hogy hány fajta viselkedésmódot érintenek. Némelyik szerep az egyén teljes viselkedéskészletének csak kis részére terjed ki, vannak viszont mindent átható szerepek. Főleg a foglalkozási szerepek gyakorolnak nagy befolyást az egyén egész személyiségére (Keményné, 1989).

A szerep az adott tevékenység egynemű közegében megvalósuló magatartás-egész. Heller (1966) úgy fogalmaz, hogy a diákok a tanárban a teljes embert ítélik meg, azonban a teljes személyisége tanárként mutatkozik meg előttük. Ez az a személyiség-

mező, (a tevékenység oldaláról tekintve: egynemű közeg) amelyben egyáltalán megnyilvánul, tehát amelyben egyáltalán megítélik. Amikor a szerepről beszélünk, ez semmiképpen nem jelentheti a személyiség redukcióját, hanem éppen integrált magatartás-egésként igyekszünk értelmezni a tanárszerepet. Vagyis a szerepkör betöltése során milyen strukturális egységeit mutatja hangsúlyosabbnak, aktívabbnak a szerepbetöltő.

A szakmai szocializálódás stádiumaiban megtanulja az egyén egy pályára, vagy pozícióra vonatkozó jellemző szerepmagatartást. Ez a szakmai szocializációs út kölcsönhatásban van a személyiség fejlődésével, alakulásával. Az önmagáról adott és kialakított képnek igazodnia kell az új szereptársak elvárásához (Super, 1968 id.: Szilágyi, 1993).

A szociálpszichológia a pályaválasztás és pályamegvalósítás folyamatának elsősorban az utánzason alapuló összetevőit hangsúlyozza. Buda (1997) szerint, az azonosulás magva mindig az interperszonális viselkedés, viszonyulás átvétele. Az a mód a vonzó, ahogyan a modell tevékenysége során másokkal bánt, másokból figyelmet, érdeklődést, tiszteletet vált ki. Azokat a pályákat választja korán a személyiség, amelyek szerepviselkedése kifejezett, és amelyekkel korán kapcsolatba kerül.

A pályaidentifikáció folyamata és a pályaidentitás, mint eredménytartalma – pályalélektani megközelítésben – a fentieknél jóval összetettebb. A pályaidentifikáció a pálya követelményrendszere és a munkát végző ember személyiségjegyei közötti megfelelés mértékét kifejező, az életpálya és a személyiség fejlődésének folyamatában dinamikus változó fogalom, amelyben megmutatkozik az egyén pályával kapcsolatos elégedettsége, eredményessége és társadalmi aktivitása, amely sajátos megközelítésben jelzi az egyén munkájában való önmegvalósításának mértékét is. Az egyén pályával való azonosulásának mértéke fontos összetevője a társadalom fejlődésével együtt alakuló társadalmi beilleszkedési folyamatnak. E két folyamat állandó kölcsönhatásban van, egymástól tartósan nem függetlenednek. A pályával való azonosulás ugyanakkor egyben összetevője az egyén önmagával való azonosulási folyamatának is, amely az életút során állandó változásban van. A pályaidentifikáció fogalmát az életpálya egészére vonatkoztatva értelmezzük. (Ritoók, 1986, 2008)

Szilágyi Klára (1982, 1993) a pályaszocializáció folyamatát két ponton definiálta. A részleges pályaaalkalmasság, amely a felsőoktatási képzés hatására alakul ki, és a pályaaalkalmasság, amely a beválás szakaszban, a tényleges szakmai

tevékenység során valósul meg. A pályaválasztási jellemzők közül a pályaelképzelés megőrzése és a pályacél megvalósításáért tett erőfeszítés a pályaszocializáció folyamatának differenciáló jegye.

Szilágyi Klára gondolatmenetéhez kapcsolhatók Ludányi Ágnes (2000) a pedagóguspályán dolgozók, illetve a pedagógusnak készülők körében végzett pályaidentifikációs folyamatokra vonatkozó vizsgálatai. Űgy fogalmaz, hogy a szakmai szocializáció folyamatát a hallgatóknál erőteljesen befolyásolja a képzők tudatossága. A tudatosság megjelenhet a releváns tananyagválasztásban, a használt metódusok kiválasztásában, az oktatók értékrendjében, megnyilvánulhat személyiségükben, világlátásukban. A képző akkor készíti fel a hallgatóit a folyamatos változásra, ha ő maga is állandóan át konstruálja munkával kapcsolatos ismereteit. Az a különös helyzet jellemzi a tanárképzést, hogy az ott oktatóknak rendelkezniük kell azokkal a jellemzőkkel, amelyeket hallgatóik számára direkt módon, vagy közvetve előírnak.

A pedagógusszereppel korán és meghatározóan hosszú ideig találkozunk kora gyermekkorunktól. A pedagógus szerepről alkotott képet meghatározza a hosszú távú tapasztalat, amit az oktatás során tanulóként szerzünk (Szivák, 2002; Ludányi, 2000). A diákként megtapasztalt tanári minták tulajdonképpen azok a tipizációk, amelyek így intézményesen áthagyományozódnak az új generációra. A tanári pályára való felkészítésben dolgozni kell azzal a kialakult képpel, ami a hallgatók fejében megfogalmazódik az iskolai tapasztalataik révén. Ha a pedagógusképzés az elméleti tudás átadására épít, akkor az nem alakítja, nem befolyásolja a pedagógusjelöltek szakmai előfeltevéseit, meggyőződésrendszerét. Empirikus kutatások sorával bizonyították a reflektív gondolkodás szerepét a tanárrá válás folyamatában. A reflektív gondolkodás már a képzés során szűrőként funkcionál, mivel a hallgatók saját előzetes elképzelései és tapasztalatai határozzák meg, hogy mit fogadnak el a képzés alatt tanultakból. Ezért a tanárképzésben figyelembe kell venni a hallgatók előzetes konstrukcióit, tapasztalatait és elsőként ezek elemzését, értékelését kell elvégezni. Erre építve lehet fejleszteni az elméleti tudást épp úgy, mint a tanítási stratégiákat. Ennek figyelmen kívül hagyása esetén, elsősorban saját iskolai tapasztalataik élnek tovább meggyőződésrendszerükben, amelyeknek csupán a felszínét érintik a képzés tartalmai (Hársfalviné, 1998; Szivák, 2003; Falus 2006).

A szerep belsővé válása, vagyis a szerepelfogadás függ attól, hogy milyen jelentőséget tulajdonít neki az egyén, milyen helyet szán ennek az életében, hogyan

tudja ezt összehangolni más szerepeivel, mennyire egyértelmű a külső elvárás (Keményné, 1989).

Vagyis fontos, hogy a szerepelvárás konzisztens legyen, ugyanaz közvetítődjön a szerepbetöltő és a társadalom tagjai felé. Hiszen a szerepről való tudás a társadalmi tudáskészlet része, akkor legitim, ha mindenki ugyanazzal a tudással rendelkezik az adott szerepről. Ha a szerepről való társadalmi tudás egységes, akkor a szerepbetöltő ezt a mintát látja, amikor korai életszakaszában találkozik vele és hasonló előzetes tudásra számíthat a szerepre felkészítő képző intézmény, illetve a pályán is ezzel találkozik a többi szerepbetöltő szerepmagatartásában. Az egységes nézet a szerepről segíti azt is, hogy ehhez igazodjanak a szereppartnerek elvárásai is. Ha új és egységes elvárásrendszert közvetítenek és ez ismert, akkor a szerepfelfogás szintjén ez már megjelenhet. A szerepfelfogadás akkor valósul meg, ha az új elváráshoz tartozó cselekvések is megjelennek és elkezdődik a habitualizációjuk. Ezzel az adott területen egy paradigmaváltás valósul meg, az új tipizáció lesz az objektíven valóságosnak értelmezett.

3. Gyermekvédelem történelmileg kialakult konstrukciói és mai értelmezése

A tanárszerepet a gyermekvédelem oldaláról akkor lehet árnyaltan bemutatni, ha a gyermekvédelemmel kapcsolatos értelmezéseket is bemutatjuk. A gyermekvédelem ma érvényes meghatározásának bemutatása, és a meghatározás történeti fejlődésének nyomon követése, lehetőséget teremt arra, hogy megismerjük a társadalomban jelenlévő nézeteket erről a területről. A gyermekvédelem története egyben bemutatja azt is, hogy hogyan változnak a családról, gyermekről és iskoláról alkotott társadalmi konstrukcióink. Megismerhetjük, hogyan kapcsolható össze a gyermekvédelem az iskola világával.

3. 1. *A gyermekvédelem meghatározása*

A hazai és nemzetközi gyermekvédelmi gondolkodást és gyakorlatot napjainkban az ENSZ Gyermek jogairól szóló egyezménye határozza meg. A Gyermek Jogairól Szóló Nyilatkozat szellemében, a gyermekvédelem legelső szintjei a meghatározó szocializációs közegek – család és iskola – gyermekeket oltalmazó működése, a gyermekek speciális szükségleteinek kielégítése, az optimális fejlesztő közeg biztosítása. Ennek a természetes védelemnek a jelenléte maga a megelőző gyermekvédelem, amely így implicit módon feladata az iskolának és minden pedagógusnak. Ahol a természetes oltalom sérül, ott lép be a hagyományos értelemben vett aktív segítő, sőt akár beavatkozó gyermekvédelem, amely jórészt túlmutat az iskola felelősségi körén (Zsidi, 1997).

Ezzel a felfogással összhangban áll Herczog (1997) felfogása a gyermekvédelemről, aki szerint a gyermekvédelem a gyermek és családja jól-létét segítő szolgáltatások, a megelőzés, beavatkozás, kezelés és utógondozás egyben (Herczog, 1997). A hatályos gyermekvédelmi törvény a családjukban élő gyermekekkel éppúgy foglalkozik, mint a családtól elszakítva élővel. Ennek megfelelően alapfeladat a gyermek felvilágosítása jogairól, illetve lehetőségeikről, és a széles értelemben vett prevenció.

Az ENSZ Gyermekjogi Chartája részeként különböző polgárjogokat a gyermekekre is kiterjesztettek és sajátos standardként kezdett működni számos országban (Golnhofer – Szabolcs, 2005). A demokratikus jogok kiterjednek az iskolákra

és a gyermekekre is, ami megjelenik az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról és az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala létrejöttében és szabályozásában (40/1999. OM rendelet) (a teljesség igénye nélkül).

Az UNICEF úgy fogalmaz a 2004-ben megfogalmazott Gyermekevédelmi kézikönyvében, hogy a gyermekevédelem minden gyermek jogainak a védelme. Azoknak a jogoknak, melyek megvédik őket attól, hogy különböző ártalmaknak ki legyenek téve illetve biztosítják azt, hogy minden gyermek hozzájusson azokhoz a szolgáltatásokhoz, amelyek a felnövekedésükhöz és fejlődésükhöz szükségesek, amelyek megvédik az otthoni és iskolai erőszaktól és a hátrányos helyzetű, szegény, nyomorban élő gyermekek számára is biztosítja a hatalmat, a jogokat, azaz a társadalmi értékek és normák érvényesülésének feltételeit. A sikeres gyermekevédelmi tevékenységek növelik a gyermekek esélyét arra, hogy fizikailag és lelkileg egészséges, magabiztos és öntudatos felnőtt válják belőlük (UNICEF, 2004).

A definíciókból jól kiemelhető témák, tényezők: a jogok biztosítása, szocializációs közegek (család, iskola) oltalmazó, jól-létet biztosító működése, széles értelemben vett prevenció (társadalmi felelősség) és az is, hogy minden gyermekre kiterjed. Az előzőekből egy olyan gyermekevédelmi meghatározás rajzolódik elénk, amely nem tesz különbséget a gyermekek és családjuk között sem faji, sem társadalmi, sem vallási, sem más eltérő hovatartozásuk tekintetében. A gyermekevédelem széles társadalmi összefogásra épít, több alrendszer feladata, amelyek működése azonos szemléleten kell, hogy alapuljon a gyermekek legfontosabb érdekének és jogainak biztosítása érdekében. A gyermekevédelem alanya nem csupán a gyermek, hanem annak legfontosabb jóléti intézménye a család is.

A gyermekevédelem körébe belép definiáltan az iskola is. A jogszerűség kiszélesedése pedig magával hozta a kulturális sokszínűség elfogadásának igényét. Ebben az értelmezési keretben egy toleránsabb, demokratikusan működő iskola válik szükségessé, ami működésével, a demokráciával élni tudó fiatalokat nevel és ahol a hátrányok, hiányok kompenzálása úgy jelenik meg, hogy a gyerekeknek nem kell feladniuk eredeti identitásukat, nem kell egy új, sok esetben teljesen idegen értékrendet elsajátítaniuk, hanem inkább az iskola alkalmazkodik a tanulóikhoz (Nahalka, 2003). A gyermekevédelem rendszerekben gondolkodik, a társadalmi rendszerben és ennek alrendszereiben, a családban, iskolában stb., így a tevékenységének is ezekre kell irányulnia, a gyermekevédelmi tevékenység nem csupán a gyermekre fókuszál.

Ma már jogokkal, demokratikus szerepvállalással is felruházódik a gyermek, ami az ENSZ egyezmény és a gyermekvédelmi törvény soraiban megerősítést nyer. Ez alapján a gyermekről kialakított kép is kibővül a korábbihoz képest. „Ebben a megközelítésekben a gyermek nem csupán a társadalmi folyamatok végterméke. A gyermekkor kultúrája nem alacsonyabb rendű, mint a felnőtteké. Gyermekként nemcsak az történik vele, amit a felnőttek kitalálnak, fontosnak tartanak, hanem maga is aktívan alakítja, konstruálja társas kapcsolatait és azokat a társadalmi folyamatokat, amelyekben él” (Golnhofer – Szabolcs, 2005, 40.).

A gyermekvédelemről kialakult felfogás nagy utat tett meg hazánkban addig, amíg a fenti alig több mint 10 éves értelmezés megszületett. A magyar gyermekvédelem történelmi hagyományai ettől eltérő szemléletet hordoznak, ezért az újnak a beépülése a gyermekvédelmi, pedagógiai gondolkodásba és gyakorlatba esetlegesen valósul meg.

A korábbi definíciók áttekintése egyben a különböző gazdasági, társadalmi, kulturális környezetben megszületett gyermekvédelmi konstrukciók alakulását is bemutatják.

A szocialista rendszerben sokáig leginkább speciális gyermekvédelmet értettek alatta, vagyis az állam különleges védelmére szoruló, árva, félárva, környezetében nevelhetetlenné vált vagy veszélyeztetett helyzetbe került, züllés veszélyének kitétt, elhagyott, lelkiileg sérült gyermekek védelmét, nevelését (Szülők kislexikona, 1966; Gáti, 1981). Vagyis a gyermekvédelem alanya kizárólag az a gyermek, akinek nincs az ellátására kötelezhető rokona, vagy nem képes beilleszkedni az adott társadalom rendjébe.

Megjelentek olyan értelmezések is, amelyek kettéosztják a gyermekvédelmi tevékenység körét egy szűkebb és egy szélesebb értelemben vett gyermekvédelemre. „Leggyakrabban és legáltalánosabban azt a speciális gyermekvédelmi tevékenységet értjük alatta, ami az elárvult, az elhagyott vagy veszélyeztetett helyzetben lévő gyermek és fiatalok felkarolására, pártfogására, védelmére irányul. A speciális gyermekvédelem csupán része a tágabb értelmű általános gyermek- és ifjúságvédelemnek, amely kiterjed a gyermekek és fiatalok szocializációjában szerepet játszó intézményekre – mint a család, az iskola, az ifjúsági szervezetek stb. -, felöleli a gyermek, az ifjúság fizikai, szellemi, erkölcsi, valamint munkára nevelésének valamennyi területét.” (Hanák, 1983, 15.). Ebben a definícióban is hangsúlyos azoknak a gyermekeknek a védelme, akiknek nincs eltartásra kötelezhető rokona, de itt már megjelennek a társadalmi szereplők és a megelőzés is. Azonban ez a meghatározás

olyan társadalmi környezetben született, amikor a szociális problémákat elfedni igyekeztek, így a preventív gyermekvédelem a pedagógia (nevelési tanácsadó, iskolai ifjúságvédelmi megbízott), illetve az egészségügy (iskola-egészségügy) hatáskörébe tartozott, kifejezetten gyermekvédelmi prevenció intézmény még nem létezett.

A pedagógia primátusát mutatja a gyermekvédelemben Gáti (1987) meghatározása is, amelyben már arról beszél, hogy a gyermekvédelem a családpolitika rendszerébe is és a köznevelés rendszerébe is tartozik. A gyermek- és ifjúságvédelem így válik komplex területté, amelynek összetevői között a leglényegesebbek: a jogi, a szociális, az egészségügyi, a közgazdasági, a pszichológiai részterületek. A gyermekvédelem szemléleti alapja azonban Gáti szerint a gyermeki személyiségfejlődés egészét segítő pedagógiai szemlélet. Minden tudomány és minden gyakorlati eljárás a pedagógiának van alárendelve a gyermekvédelmi esetekben. A gyermek érdekeit legjobban a pedagógiai érdek fejezi ki (Gáti, 1987). Vagyis megjelenik a gyermekvédelem, mint társadalmi kérdés, de a megoldása mégsem a rendszerben gondolkodó, családot és annak környezetét is figyelembe vevő beavatkozás, hanem kizárólag a gyermekekre fókuszáló pedagógiai tevékenység.

Egy másik, 1990-ben született definíció, a gyermekvédelmet már, mint biológiai, anyagi, egészségügyi, művelődési (ezen belül elsősorban pedagógiai és pszichológiai) szociális, pszichés, jogi és igazgatási feltételek komplex rendszereként említi, melyek intézményei azt a célt szolgálják, hogy az egyének elérhessék személyiségfejlődésüknek felső határát, majd az érett felnőttiséget. Ugyanakkor a társadalomnak segít feltárni, elemezni gazdasági, társadalmi működésének zavarait és együttesen küzdenek azok megszüntetéséért. Másrészt támogatják a hátrányos helyzetbe kerülteket, továbbá a biológiai-fiziológiai, szociális és pszichés sérülést átélt fiatalok korrigáló személyiségfejlesztő neveléséről gondoskodnak (Veczkó, 1990). Ebben a definícióban is az érett, egészséges személyiségfejlődés a hangsúlyos, vagyis a gyermekvédelem alanya a gyermek, és a gyermekvédelem kettéválik problémamegelőző és problémakezelő rendszerre. Kiemelendő azonban, hogy megjelenik az a szemlélet, amelyben a gyermek „szociális válsághordozó”, a gyermek viselkedésében, helyzetében megjelenő jellemzők valamilyen társadalmi probléma kivétülései, amelyek megoldása éppúgy a hatékony gyermekvédelem része.

A gyermekvédelmi konstrukció változását szemléletesen mutatja, hogy Herczog (1994) korábbi, a gyermekvédelmi törvényünk megszületése előtti meghatározása még nem tükrözi erőteljesen a prevenció és gyermeki jogok prioritását.

„A gyermekvédelem szélesen értelmezve azokra a valamilyen okból veszélyeztetett gyerekekre vonatkozik, akik akár szociális, akár érzelmi vagy más irányú deprivációjuk, testi vagy szellemi fogyatékoságuk miatt szorulnak fokozott támogatásra, igényelnek kiemelt figyelmet és segítséget. Ebbe a tág értelmezésbe bele kell érteni azt a megelőző gyermekvédelemnek nevezett tevékenységet is, amelybe a megelőzés, gondoskodás és utógondozás is beletartozik fogalmilag.” (Herczog, 1994, 5.) Ebben a meghatározásban még Herczognál is fókuszban vannak a veszélyeztetett gyermekek, és nem jelennek meg a családok, mint a fejezet elején bemutatott 1997-es definíciójában.

Volentics (1996) definíciója egyszerű, hiszen annyit ír, hogy egy ország komplex tevékenységrendszere, melyet a gyermeki szükségletek és jogok érvényesíthetősége érdekében alakítanak ki problémamegelőző és problémakezelő céllal. Vagyis egy évvel a gyermekvédelmi törvényünk előtt és hat évvel az ENSZ egyezmény elfogadása után megjelenik a jogok fontossága, és a gyermekvédelem problémakezelő, problémamegelőző szemléletének egységben kezelése.

A Pedagógiai Lexikon 1997-ben a gyermekvédelmet mindazon jogi, egészségügyi, szociális és nevelési eszközöknek az összességeként értelmezi, amelyek a gyermekek harmonikus személyiségének kibontakoztatását szolgálják, és biztosítják számukra azt a különleges védelmet, amit fizikai és szellemi érettségük hiánya indokol. Szélesebb értelemben idetartozónak értelmeznek minden olyan, a gyermeket nevelő családok felé irányuló pénzbeli vagy természetbeni támogatást és szolgáltatást is, amely segíti a szülőket abban, hogy gyermekeiket felnevelhessék, és ne alakuljon ki a gyermeket veszélyeztető helyzet a családban. A definícióban megjelenik az az új elem is, hogy ha a gyermeket ki kell emelni a családból, akkor törekednek a mielőbbi visszahelyezésre. Vagyis a vérszerinti család fontossága is megjelenik a gyermekvédelmi definícióban, igaz még a régi szóhasználattal a preventív beavatkozást védő-óvó intézkedésként említve (Pedagógiai Lexikon, 1997).

Kiemelném a definícióból a „fizikai és szellemi érettség hiánya” kifejezést, amely a fejlődő gyermek képét rajzolja elénk, csak úgy, mint azok a korábbi definíciók, amelyekben megjelenik, hogy a gyermek érett felnőtté válása a cél. Vagyis egy normatív gyermekkép rajzol elénk, amelyben meghatározódik egy minden gyermekre jellemző fejlődési elv. Ennek a gyermekképnek a jellemzője, hogy figyelembe veszik a gyermek életkori sajátosságait, azonban ez a normatív szemlélet figyelmen kívül hagyja az eltérő kultúrákat, egyéni sajátosságokat, és megerősíti a gyermek és felnőtt közötti különbséget a gyermek alárendelt szerepét (Golnhofer – Szabolcs, 2005).

Összegezve a bemutatott definíciókat a gyermekvédelemre vonatkozóan, azt láthatjuk, hogy a magyarországi hagyományokban a korrekció és nem a prevenció szerepel. A gyermek egészséges fejlődése és érett felnőtté válása a cél, elsősorban pedagógiai módszerekkel, és nem pedig azoknak a feltételeknek a megteremtése, amelyben minden gyermek jogai érvényesülhetnek. A gyermeket, mint az életkori csoportjának tagja értelmezik, és nem tekintik őt egy nagyobb rendszer elemeként, így a család, a szűkebb és tágabb környezet jellemzően nem tartozik a gyermekvédelem beavatkozási körébe, a szociális kompetencia korlátozva jelenik meg.

Ha röviden áttekintjük a gyermekvédelem történetét, további olyan szemléletbeli hagyományok rajzolódnak ki, amelyek meghatározzák a fejezet elején bemutatott, szabályozások és külföldi minták és ajánlások által meghatározott gyermekvédelmi nézet meghonosodását.

3. 2. A gyermekvédelem rövid története

A gyermekvédelmi szemlélet történelmi aspektusból való bemutatása a mai gyermekvédelmi fogalmunk megértését segíti, és bemutatja azokat a gondolkodásunkba beépült hagyományokat, amelyek determinálhatják többek között a modern gyermekvédelmi szemlélet megvalósulásának módját.

A történelem során folyamatosan változott a társadalmi berendezkedés, és vele azok a társadalmi értékek és ideológiák, amelyek a gyermekvédelmet is meghatározták. A gyermekvédelem, mint társadalmi, szakmai vagy jogi kategória nagyon sokáig, gyakorlatilag az első gyermekvédelmi törvényünkig (1901), nem is szerepelt a magyar társadalomban. Az elhagyott gyermekek sorsa évszázadokon át a szegényügyi adminisztráció körébe tartozott, ezzel bevallottan, vagy bevallatlanul lemondtak társadalmi beilleszkedésükről (Veczkó, 2007). A gyermekvédelem intézményesülése sem indul meg ebben az időszakban, a közösség az elfogadott eszközökkel - élelmezés, szállás biztosítása, munkára nevelés, megbélyegzés, bántalmazás - gondoskodik az elhagyott, árva gyerekekről. Ez a gondoskodási forma, gyakorlatilag a 18. századig nem változott (Herczog, 1997). A gyermekvédelem célja a rászoruló gyermekek betagozása a munkamegosztásba, illetve eltüntetése a társadalom szeme elől.

Az ipari társadalomban, a felvilágosodás eszméje nyomán a gyermekvédelemben is kialakultak a társadalmi intézmények és szabályozások, de ezek

nem szakadtak el a közösségi felelősségre épülő formáktól. Megszülettek az első törvények a 12-16 éves gyermek bűnelkövetők enyhébb büntetésére (1883), és az állam vállalta 7 éves korig az elhagyott gyermekek nevelését (1898). Megszületett az első átfogó gyermekvédelmi törvényünk is (1901) (Herczog, 1997; Veczkó, 2007). Azonban a szegényházak gyakorlatát, a jobbágmunkára kényszerített gyerekek életét és megítélését, csak lassan változtatta meg a felvilágosodás eszméje. A lelcenygyerekek jogegyenlősége még váratott magára. A szegénypolitikaszerű, jótékonyságra és nem a jogszerűsége épülő ellátó rendszer maradt még döntő fontosságú Magyarországon (Herczog, 1997).

A második világháborút követően Magyarországon egy szovjettípusú, nivellálásra törekvő társadalmi berendezkedés valósult meg, amelynek nem volt hagyománya, történeti előzménye a magyar társadalomban. Ez a társadalmi osztályokat és szociális problémákat eltüntetni vágyó társadalom, a gyermekek tekintetében is hasonló törekvéseket hozott. Minden gyermek számára bevezette a kötelező oktatást, és ehhez az intézményi kiépítettséget is megteremtette. Az iskola feladatrendszere is bővült, egészségügyi ellátással, étkeztetéssel, tanítás utáni napközi szolgáltatással, és a tanítás megszervezésén túli közösségek működtetésével (üttörő mozgalom). Ebben az időszakban a pedagógia primátusa egyértelmű volt a gyermekvédelemmel szemben (Herczog, 1997). Ezt egyébként az ebből az időszakból bemutatott gyermekvédelmi definíciók is mutatják.

A gyermekvédelemben is megjelent az egyenlőség eszménye. Biztosították a jogegyenlőséget minden gyermek számára, és eltörölték a törvénytelen gyermek fogalmát (1946), minden gyermek számára valóban elérhetővé vált az állam gondoskodása és az oktatás (Herczog, 1997).

A gyermekvédelemben az állami felelősségvállalás, az intézményes gyermekvédelem lett uralkodó. A második világháború után Európa egyes országaiban az állam – a kulturális és politikai helyzetű függően – eltérő viszonyt alakított ki a gyermekekkel és a családokkal. Az egyik végletet azok a kelet-európai országok jelentették - és ilyen hazánk is -, amelyekben az állam bizalmatlan volt a családdal szemben, és magának vindikálta a gyermekekért való felelősséget (Agathonos–Georgopoulou, 1998).

Létrejöttek a totális intézmények, melyek a gyermekek életkora szerint differenciálódtak, így látták biztosítva a hasonló szükségletekkel, fejlődési sajátosságokkal bíró gyermekek sikeres nevelését.

Ez a gyakorlat mutatja egyrészt azt a változást, hogy többé nemcsak az árva, elhagyott, bűnelkövető gyermek a gyermekvédelem alanya, hanem más, a gyermek fejlődését meghatározó, tényező is befolyásolja a gyermek védelmének szükségességét. Ugyanakkor a gyermekvédelemben kitapinthatóan érezhető, és a pedagógiában is megjelenik az a szemlélet, amely szerint a család, a szűkebb környezet tehető felelősség, a társadalmi elvárásokhoz való alkalmazkodási nehézségekért. A társadalmi felelősség és a szociális problémák elfedésének igénye miatt a szülőket tették hibássá élethelyzetük, és benne gyermekük helyzetének megromlásában. Ebben az értelmezési keretben a gyermekvédelmi beavatkozás büntető jellege illeszkedik a társadalmi megítéléshez, így a beavatkozás természetesen lehet a gyermekek kiemelése a családból.

A családot, mint rendszert figyelmen kívül hagyták, a családdal való együttműködés gyakorlata nem alakulhatott ki. Ennek ideológiai hátterét mutatja az is, hogy amíg az 1960-as évek előtt évszázadokon keresztül a gyermekek 80-90%-a a szegénység, nyomor miatt került gondozásba, és csak 10-20%-a erkölcsi veszélyeztetés miatt, addig a 60-as évektől ez az arány megfordult, 80-90% környezetének értékszavara miatt és 10-20% anyagi, egészségi okok miatt került nevelésbe. A gyermekvédelem célja tehát, hogy átvegye a „hibás” családtól a gyermeknevelést, és eltüntesse a társadalom szeme elől a gyermekvédelmet, mint szociális, társadalmi problémát (Herczog, 1997; Veczkó, 2007).

A rendszerváltás után a gyermekvédelemben is merőben új szemlélet alakult ki, ami már az Európai Unióval való jogharmonizáció jegyében született meg. A családok rendszerként való szemlélése, a gyermek legfontosabb érdekének deklarálása együtt jár a prevenciós szemlélettel, a családok mentális, társadalmi, anyagi segítségének intézményesülésével. A megelőző szemlélet azt is jelenti, hogy minden gyermekre kiterjed, és az egyéni szükségletekre ad választ. A gyermekvédelmi törvény már meghatároz gyermekjóléti szolgáltatásokat, és az ezt biztosító intézményeket, továbbá megfogalmaz gyermeki jogokat, melyeket minden gyermekekkel kapcsolatba kerülő szintén figyelembe kell venni. Ebben a szemléletben összeér a pedagógiai nevelési szintér, a gyermekvédelmi funkció felülettel illetve a pedagógiai tevékenységrendszer a szociálissal (Herczog, 1997; 2003; Veczkó, 2007).

A magyar gyermekvédelem történetében is felismerhető a gyermekvédelem négy történetileg kialakult típusa, amelyet a család és az állam közötti viszony jellege szerint Harding (1991) különböztet meg:

- laissez faire és patriarchizmus, amely szerint a gyermekek gondozása és ellátása, a gyermek magatartásának kontrollja a család hierarchikus rendjére tartozik, állami beavatkozásnak csak szigorúan körülhatárolt esetekben, főként a szülő hiánya esetében van helye.
- állami paternalizmus és a gyermek védelme, amely elismeri és szükségesnek tartja az állam kényszerítő jellegű beavatkozását annak érdekében, hogy a gyermeket megvédje a bántalmazástól és a rossz színvonalú gondozástól.
- a vér szerinti család és a szülői jogok védelme, amely elismeri ugyan a beavatkozás szükségességét a gyermek érdekében, de fontosnak tartja a család autonómiájának védelmét, illetve a vér szerinti család egységének megőrzését.
- a gyermekek jogainak érvényesítése és a gyermekek felszabadítása, amely nem a különféle gondozási–nevelési problémákra helyezi a hangsúlyt, hanem a gyermekeknek a szabadsághoz, az autonómiához való jogát, továbbá azt, hogy részesüljenek azokból a jogokból, melyeket a társadalom általában a felnőttek részére biztosít.

A gyermekvédelem utolsó típusának gyermekvédelmi gyakorlatba való beépülését meghatározzák a történeti hagyományokon túl azok a diskurzusok is, amelyek ezen a területen a hazai és nemzetközi irodalomban is fellelhetők. A nemzetközi irodalomban a neoliberális eszmék indokolják ezeket, a hazaiakban pedig ezen kívül az is, hogy a magyar gyermekvédelem átgrott egy fejlődési szakaszt, és az állami paternalizmus típusa után a negyedik típusú gyermekvédelem megvalósítására vállalkozik.

A szakmai diskurzusok középpontjában az a gondolat áll, hogy a gyermekvédelem alapvető jellemzője a „családba való beavatkozás”, tehát az, hogy az állam a gyermek problémáinak kezelése (a gyermek megvédése) érdekében korlátozza a család autonómiáját (Agathonos–Georgopoulou, 1998).

„Az államnak a családi életbe való beavatkozása egyszerre eredményezi a család összes tagja feletti társadalmi kontroll erősödését, és a kevesebb hatalmú családtagok emancipálását a patriarchális uralom alól. Ez a két szempont olyan, mint az érme két oldala, amit nem lehet elválasztani.” (Ericsson, 2000, 17.)

Másik megközelítésben a család autonómiájának korlátozása abból a célból történik, hogy a hatóságok biztosítsák, hogy a család élete ne térjen el jelentősen azoktól a normáktól, melyek követését fontosnak tartják, és terjesszék a jó és a rossz családról alkotott képet. A gyermekvédelem nem hatósági típusú megoldásai is eszközül szolgálnak a lakosság meghatározott csoportjai felett gyakorolt állami kontroll számára.

Az állami kontrollnak éppen ezért létrejöttek olyan eszközei, melyek leplezik kontroll-funkciójukat, és azt a látszatot keltik, hogy kizárólag a kliens érdekében működnek. Ilyen a magyar rendszerben a gyermekjóléti szolgálat, de az iskolának is van ilyen funkciója. Az új kontroll-technikák is keresztülhatolnak a család autonómiájának burkán, ezt azonban lágyabb módszerekkel, kevésbé láthatóan teszik.

A gyermekvédelemben folyó diskurzus másik témáját, az elosztási elvek képviselik, melyek legitimálják valamely személynek a közforrásokból való támogatását. A gyermekvédelemben ebből a szemszögből alapvető kérdés, hogy a külső cselekvés mennyire fogadja el a család (a gyermek és a szülők) egységét, vagy ellenkezőleg, mennyire ragaszkodik ennek az egységnek a megbontásához. Előállhat az a helyzet, hogy a társadalom szívesen segítene a gyermeknek, de nem segítene a szülőnek, ők viszont összetartoznak. A gyermekvédelem két utat talált a dilemma feloldására. Az egyik az, hogy a gyermeket kiemelik a családból, mert így biztosan csak a gyermek részesedik a támogatásból, nem pedig a szülei. A másik ennek éppen az ellenkezője, olyan elosztási elveket fogadnak el, amelyek esetében a szülő (is) legitim igénybe vevője az ellátásnak, és amely mellett a szülő és gyermeke egy rendszer összetartozó tagjaként jelennek meg (Szöllösi, 2003).

Összegezve a bemutatott gyermekvédelemre vonatkozó irodalmakat, azt mondhatjuk, hogy a mai gyermekvédelem a szegényügy és a társadalmi gyermekvédelem hagyományaiból építkezik mindenhol. A nyugati társadalmakban a második világháború után a család autonómiájának és egységének a védelme felé indult meg a gyermekvédelmi fejlődés. Magyarországon ugyanebben az időszakban az állami paternalizmus uralta gyermekvédelmet, és csak a rendszerváltást követő években indult meg külföldi mintára a szabályozás a nyugati úton. A gyermekvédelem hagyományai a fentiek mentén, tehát a társadalmi csoportok megkülönböztetésével, egy önhibás, büntető jellegű szemlélettel terheltek. Annak a több évtizedes hagyománya is megmutatkozik, hogy a gyermek családból való kiemelésének oka a szegénység és a többségi normának való megfelelési képtelenség.

Ezek a történelmi örökségek szemben állnak a mai gyermekvédelmi törekvésekkel, ahol az egyéni, komplex, differenciált nevelés a cél, a családokkal való együttműködés egy egyenrangú, nem hibáztató alapon valósul meg és ahol a gyermekvédelem nem a nevelési, gondozási problémákra helyzeti a hangsúlyt, hanem a minden gyermek jogainak az érvényesítésére.

3.3. A gyermekvédelem alapfogalmainak meghatározása és meghatározó volta

A gyermekkel kapcsolatba kerülő színterek akkor tudják a gyermek mindennekfelett álló érdekeit képviselni, ha egységesen gondolkodnak erről, illetve azonos szemléleti keretek között alakítják az alapfogalmaikat. Különösen azoknál az intézményeknél hangsúlyos ez, amelyek együttműködése szoros. A gyermekvédelem jelenlegi rendszerében az iskola és a gyermekjóléti szolgálat ilyen. A két intézmény azonban más kulturális, történeti alapokról indul és más törvényi szabályozás is vonatkozik rájuk közvetlenül.

Az új gyermekvédelmi szemlélet szerint különbséget kell tenni a veszélyeztetettség és hátrányos helyzet között. A gyermekvédelmi törvényünk a hátrányos helyzet esetén preventív, önkéntesen igénybe vehető, szolgáltatások megajánlását teszi lehetővé, amely figyelembe veszi a családok autonómiáját és saját maguk által meghatározott szükségleteit. A szolgáltatások igénybevételének mértéke és a szolgáltatások köre a család saját döntésén alapul. Ezek a szolgáltatási formák kevésbé megbélyegzők a családok számára. A veszélyeztetettség fennállásának esetén a család kötelezhető a gyermekjóléti intézményekkel való együttműködésre és meghatározott szolgáltatások igénybevételére. Vagyis nem a család saját belátásán, igényein múlik az együttműködés, hanem hatósági kényszeren alapul. Ebben az esetben, ha a családgondozás nem jár eredménnyel, a veszélyeztetés továbbra is fenn áll, akkor a gyermeket ki lehet emelni a családból. Vagyis a hátrányos helyzet és veszélyeztetett helyzet kategóriájába való besorolás meghatározza a beavatkozás irányát, másrészt ez fog határt jelenteni a család életébe való beavatkozás minőségének, és az attól való fenyegetettségnek, hogy a gyereket kiemelhetik a családból.

A veszélyeztetettség definiálása tehát nemcsak elméleti kérdés. A veszélyeztetettség fogalmán múlik az, hogy az állam milyen lehetőséget kap a család életébe való beavatkozásra, a szülő jogainak korlátozására. A veszélyeztető helyzetekről alkotott (jogi vagy egyéb) definíció nagymértékben befolyásolja azt, hogy mely eseteket fognak veszélyeztetettségnek minősíteni és melyeket nem. A definíció kifejezi a probléma értelmezésének módját és egyenesen következik belőle, hogy milyen megoldási módokat választanak a probléma kezelésére (Szöllösi, 2003).

A veszélyeztetettség kategóriáinak és hátrányos helyzet kategóriáinak meghatározása funkcionális szükségzerűség a gyermekvédelmi rendszerekben. Ezek olyan eszközök, amellyel a gyermekvédelmi rendszer alkotója egyrészt megjelöli a társadalom tagjai

számára a „normális” magatartást, másrészt ennek ellentettjeként a „problémás” helyzeteket. Ezek a kategóriák egyrészt megkönnyítik a gyermekvédelem technikai működését, másrészt legitimálják a gyermekvédelmi politika törekvéseit.

A fogalmaknak a definiálása azonban nem olyan egyszerű, a törvények jóformán csak támpontot ad hozzá. A 1997. évi XXXI. gyermekvédelmi törvény meghatározza a veszélyeztetettség fogalmát, azonban a hátrányos helyzetet nem, a 1993. évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény beszél a hátrányos helyzetről, illetve halmozottan hátrányos helyzetről, azonban a veszélyeztetettségéről nem. A két törvény meghatározásaiban keverik is a két fogalom. A gyermekvédelmi törvény úgy fogalmaz, hogy „anyagi veszélyeztetettség miatt a gyermeket nem lehet kiemelni a családjából” (Gyvt 7§ (1)), miközben egyéb irodalmi adatok, és a törvény egyéb szabályozásai arra utalnak, hogy az anyagi nehézségekkel küzdő családok gyermekei hátrányos helyzetűek, nem pedig veszélyeztetettek. A közoktatási törvény 2006. január elsején hatályba lépett módosítása szerint „a védelembe vett, és alacsony jövedelmű, rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult családok gyermekei hátrányos helyzetűek” (Ktv.121.§ 14.), miközben a gyermekvédelmi törvény szerint a védelembe vételre csak veszélyeztetés esetén kerülhet sor, vagyis itt már éppen, hogy nem a hátrányos helyzetről van szó.

3. 4. Hátrányos helyzet meghatározása

A szakirodalmi értelmezésekben azt láthatjuk, hogy az alapfogalmakat: a veszélyeztetést és hátrányos helyzetet, többféle kiindulási pont alapján határozzák meg. Egyik lehetséges mód, hogy a helyzetet egyes megkülönböztető ismérvei alapján írjuk le, mint a konkrét magatartás, a bekövetkezett konkrét hátrány, a konkrétan megnevezett kockázat. Ezek a kritériumok általánosak a szakirodalmi meghatározásokban.

Ennek a kiindulópontnak megfelelően határozza meg a pedagógia irodalma is a fogalmakat.

Az 1997-ben kiadott Pedagógiai Lexikon meghatározásában a hátrányos helyzet olyan anyagi és kulturális életkörülményeket jelöl, amelyek az átlagnál gyengébb iskolai teljesítményt vagy tanulási motivációt eredményeznek. A család szűkösebb anyagi életkörülményeit, gyengébb kulturális ellátottságát, s szülőknek az átlagnál alacsonyabb szintű iskolázottságát jelöli. A társadalmi szerkezet újratermelődésének

folyamatában az ilyen típusú szociális hátrányokkal induló gyerekeknek az átlagnál kisebb esélyük van arra, hogy a szüleiknél magasabb társadalmi pozícióba kerüljenek (Pedagógiai Lexikon, 1997).

Vagyis a hátrányos helyzet okai között megjelenik az anyagi és kulturális hátrány, ennek kiemelt következménye a gyengébb iskolai teljesítmény és ennek távolabbi hatása az elérhető alacsony társadalmi pozíció.

Találkozunk olyan megközelítésekkel, amelyekben „azt a fiataalt tekintik hátrányos helyzetűnek, aki a „normál” oktatási-képzési rendszerben bármilyen oknál fogva huzamosan nem tudja teljesíteni az iskola által támasztott követelményeket. Ilyen értelemben tehát idetartoznak a folyamatosan bukácsolók, mindazok, akik a rendes életkorban nem fejezik be általános iskolai tanulmányaikat. Azok is, akik a szakiskolákból vagy középiskolákból lemorzsolódnak, de tágabb értelemben ide sorolhatók azok is, akiknek bár nem elégtelen a tanulmányi eredményük, de súlyos hiányosságai vannak az olvasás, szövegértés, beszédképesség, írás, számolás területén, ezért nem tudják használni azokat az eszközöket (pl. tankönyveket, számítógépeket), amelyek lehetővé teszik a tanulók számára a zökkenőmentes előrehaladást. Hátrányos helyzetűek ezen kívül a sajátos nevelési igényű, azaz különböző fogyatékkal vagy egészségkárosodással élők is” (André – Kerékgyártó, 2007, 24-25.).

Ebben a meghatározásban nyomatékosan jellemző az iskolai kudarc, mint következmény alapján való értelmezés.

Más árnyalatokat lehet felfedezni abban az értelmezésben, amely szerint hátrányos helyzetűnek tekintendő a gyermek, ha a helyzete a szokásosnál, átlagosnál nehezebb körülményeket idéz elő, mely kihathat a személyiségfejlődésére, tanulására, életminőségére. Egy jó anyagi körülmények között élő gyermek is lehet tehát hátrányos helyzetű, ha például nyelvi hátrányban van, diszfunkciós családi szocializációban él, előítéleteknek van kitéve, kirekesztődik stb. (Réthy, 2004).

Itt is a következmények jelölik a hátrányos helyzetet, a tanulási nehézségek mellett a személyiségfejlődési, és életminőségben bekövetkező deficitet határozza meg a hátrányos helyzet kritériumaként. Ebben azonban már keveredik az a nézet, amely szerint a gyermek fejlődésére negatívan ható környezet még hátránynak számít, ami a gyermekvédelmi törvény meghatározásában veszélyeztetotnek minősül. Azt az elemet kiemelném, hogy ebben a definícióban nem kizárólag a szegénység a kritérium, ami segítheti annak a kollektív tévhitnek a felszámolását, hogy a gyermekvédelemnek, illetve a szociális ellátórendszernek kizárólag a szegények az anyai.

Az oktatási rendszeren kívüli egyenlőtlenségek, ezen belül is a családi háttérből eredeztethető tényezők felől megközelítve a hátrányos helyzetet, számos változót találunk a pedagógiai szakirodalomban (Papp, 1997; Tót, 1997; Várnagy-Várnagy, 2000), melyben két változócsoporthoz rajzolódik ki hangsúlyosabban. Az egyik dimenzióra az *anyaghiány* elnevezés használható, melyre az alacsony jövedelem, alacsony iskolázottság, gyenge kulturális ellátottság és nem megfelelő lakáskörülmények jellemzők leginkább. A másik dimenzió *érzelmi hátránynak* nevezhető, a család vagy az ép család hiánya, a családi szocializáció zavarai és a szülők devianciája jellemzi. Ez a két dimenzió Papp (1997) írásában is kiemelkedik, melyben a hátrányos helyzetet elsődlegesen a szegénységre vezeti vissza, és a hátrányos helyzetben belül kiemeli a veszélyeztetettséget, melynek okaként a család életmódját, antiszociális jellegét, érzelmi sivárságát, rendezetlen belső viszonyait és a szülők gyermekükkel kapcsolatos felelőtlenségét említi. Papp (1997) értelmezésében a szegénység gyakran következménye a kisebbségi létnek, szubkultúrához tartozásnak, aluliskolázottságnak, munkanélküliségnek.

Vagyis a pedagógiai irodalmakban a hátrányos helyzet magában foglalja egyszerre az anyagi és kulturális hátrányt, és azokat a tényezőket is, amelyek a gyermek erkölcsi, érzelmi fejlődését gátolják. A veszélyeztetés a hátrányos helyzetben belül az egyik, illetve egy kisebb kategóriaként értelmeződik. A két kategória nem válik szét élesen, ami a mai gyermekvédelmi rendszerben nem szerencsés többek között a korábban említett következmények miatt sem. A Papp (1997) által említett definícióban megjelenik egy minősítő szó is, a „felelőtlen”, amely egyrészt már egy másik elméleti megközelítéshez köthető, amely szerint a definícióban a helyzet normalizálását szolgáló értékelése alapján gondolkodunk. Vagyis megmondjuk, mi számít negatívnak, következésképpen mi a megfelelő. Másrészt a felelőtlenség egy olyan minősítő értelmezés, amely valaki/valakik értékrendjének, érdekeinek oldaláról valamilyen viselkedést értelmez. Nincs hozzárendelve meghatározott konkrét viselkedés, ami alapján a felelős viselkedés értelmezhető lehetne, csak a nemkívánatos volta mutatkozik meg. Ennek hiányában a szükséges változás iránya nem látszik, csak az, hogy nem kívánatos és így szankciót vonhat maga után.

Az a mód, ahogyan egy fogalmat definiálunk, az hatással van a válaszreakciókra. Ezekben a definíciókban a szociális helyzet közvetlen összefüggésben áll az alacsony iskolai teljesítménnyel. Ez alapján az iskolának nincs különösebb dolga a hátrányos helyzetű tanulókkal, hiszen a szociális pozíciójukon kellene változtatni,

hogyan változzon az iskolai karrierjük minősége. Az egyiknél az iskolai teljesítmény maga a hátrányos helyzet kritériuma, amely értelmezésben viszont a kezelése a tanulási teljesítmény javítása lehet, az oksági tényezők figyelmen kívül hagyásával. Azzal pedig, hogy a veszélyeztetett helyzetet a hátrányos helyzet részeként értelmezik, a szegénységet összekötik a diszfunkcionális családi működéssel.

A szociológia számos képviselője elsősorban szintén a gyermek helyzetének egyes megkülönböztető ismérvei alapján értékelve határozzák meg a hátrányos helyzet összetevőit. A szerzők tanulmányaiban (Forray-Hegedűs, 2003; Fejes, 2006; Havas, 2008) az alacsony jövedelem és a szülők alacsony iskolai végzettsége, a településtípus mindig meghatározó helyen szerepel.

Liskó (1997) pragmatikusan a hátrányos helyzetet kor és terület függvényeként határozza meg. Ezek szerint hátrányos helyzetű az, aki itt és most hátrányos, azaz az adott gyermek, illetve tanulóközösség átlagánál rosszabb családi és társadalmi helyzetből származnak. A következményeknél az iskolai hátrányok, és a megszerezhető társadalmi pozíció mellett az alacsonyabb érdekérvényesítést, a hatalomból való részesedés alacsony fokát, a jó/érvényes kapcsolatok hiányát is megemlíti. Vagyis nem csupán az iskolai környezethez, hanem a családi és szűkebb, tágabb társadalmi környezethez való kapcsolódás, viszony is hangsúlyosan jelenik meg, ami a beavatkozás irányára, céljára is hatással lehet.

A gyermekvédelmi szakirodalomokban megjelenő definíciók hasonlítanak a szociológiaiakra. Herczog (2003) és Strauszné (1997) is úgy definiálja a hátrányos helyzetet, hogy azok a gyerekek, hátrányos helyzetűek, akiknek alapvető szükséglet-kielégítési lehetőségei korlátozottak. Családja, szűkebb társadalmi környezetük az átlaghoz képest negatív eltérést mutat, elsősorban szociális, kulturális téren. A kialakulásáért felelős tényezők az alacsony jövedelmi és fogyasztási szint, rossz lakáskörülmény, szülők alacsony iskolai végzettsége. Herczog (2003) azt is kiemeli, amikor a hátrányos helyzetről ír, megkülönböztetve azt a veszélyeztetéstől, hogy a kulturális, társadalmi, gazdasági tradíciók olyan tényezők, amelyek megítélése pontosan meg nem határozott értékek, sztereotípiák mentén történnek. Ezeknek annyiban van jelentőségük, amennyiben a gyermekek társadalmi esélyeit befolyásolják. Következményei nem vagy nem csupán a családra hárítanak feladatokat, felelősséget.

A definíciók közül - a kutatási témának megfelelően - ez utóbbi, a gyermekvédelmi irodalomban megjelenő hátrányos helyzet értelmezést fogadom el. Ebben szélesebb társadalmi okok jelennek meg, amelyek így szélesebb beavatkozási

kört is határoznak meg. Lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanulási teljesítmény javításán túl, olyan szociális és pedagógia kompetenciák is mozgósításra kerüljenek, amelyek a gyermek és családja jogainak érvényesülését, autonómiájának megtartását segítik. A tágabb társadalmi rendszer és intézményei bevonásának szükségességét is jelzi, és nem indukál előítéletet. Ugyanakkor nem szűkíti olyan körökre a hátrányos helyzet meghatározását, amelyben kiemelődik például bizonyos családtípus, vagy a gyermek, szülő bizonyos viselkedése, amely erősíthet a társadalomban amúgy is meglévő sztereotípiákat. A gyermekvédelmi irodalmakban megjelenő definíciók mellett szól az is, hogy jól elkülönül a veszélyeztetettség fogalmától.

3. 5. Veszélyeztetés meghatározása

A veszélyeztetettség definíciójánál a helyzet magyarázatára használt elméleti megközelítés alapján találunk példákat. A magyar veszélyeztetettség–fogalom például explicit módon utal a fejlődési szemléletre. Illetve az értelmezés alapja a probléma és a megoldás elhelyezése a társadalmi struktúrában. A veszélyeztetettség reprezentációja a felszínen azt fejezi ki, hogy a probléma a társadalom bármely rétegében előfordulhat, és a gyermekvédelem egyformán fellép ellene. A reprezentáció rejtett társadalmi tartalma viszont az, hogy másként értékelendő az eltérő társadalmi csoportba tartozók problémája valamint az eltérő megoldások alkalmazásának van helye (Szöllősi, 2003).

Pedagógiai Lexikon a veszélyeztetett gyermek fogalmát úgy határozza meg, hogy a gyermeket a körülvevő fizikai, illetve szociális környezet az adott kultúrkör értékeitől úgy tér el, hogy az értékromboló hatású, és a fiatal személyiségfejlődését hátráltatja. A veszélyeztetettség mértéke több tényezőtől függ. Függ az ártalom forrásától, hogy az a család, vagy valamilyen intézményes ártalomról van szó, függ az ártalom jellegétől, hogy az fizikai, szociális, érzelmi stb. Meghatározza a gyermek személyisége, hogy mennyire képes megküzdeni az ártalmakkal, illetve a többféle hátrány hatása összegződhet és következményeiben megsokszorozódhat. Ahol romlik a lakosság élethelyzete, ott ugrásszerűen megnő az anyagi okokból veszélyeztetett gyermekek száma (Pedagógiai Lexikon, 1997).

Gáti (1982) is több tényezőt határoz meg, amikor veszélyeztetettségről illetve ennek megítéléséről beszél. A veszélyeztetettség mértéke és megítélése függ attól, hogy egy vagy több ártalomforrás van-e jelen, függ attól, hogy mennyi ideig hat vagy hatnak

ezek. Ő is említi a gyermek személyiségét, predispozícióját, amelytől függően képes ellenállni a hatásoknak. Továbbá Gáti nem a kumulálódó hatásokat említi, hanem azt, hogy a személyiségben bekövetkezett negatív változások önmagukban további károsodások eredői lehetnek (Gáti, 1982).

A gyermekvédelmi irodalmakban használt definíciók esetében a veszélyeztetettség fogalmában a pszichikum, a személyiség mentális normalitása áll a középpontban. Éppen ezért ez devianciához, életvezetési problémákhoz, etikai defektusokhoz, önértékelési zavarokhoz vezet.

Strauszné (1997) a veszélyeztetettség fogalma kapcsán a törvényi meghatározást követi, vagyis azok a gyermekek tekinthetők veszélyeztetettnek, akik testi, lelki, értelmi, erkölcsi fejlődését a szülő vagy a gondozó környezet nem biztosítja. Kialakulásához vezető tényezőket a következőkben látja, a családjára, szűkebb társadalmi környezetére jellemző elhanyagoló nevelés, gondozás, valamint a családban a devianciák halmozott előfordulása (alkohol, drog, brutalitás, bűncselekmény). Következmenyeként a gyermeknél is megjelenő deviáns magatartási formák kialakulását, negatív társadalmi csoportokhoz való csatlakozást, alkoholizálást, kábítószer-élvezetet határoz meg (Strauszné, 1997).

Herczog (2003, 16-18.) úgy fogalmaz, hogy a gyermekek egészséges felnővekedését mai ismereteink szerint néhány alapvető feltétel alapozza meg, amelyek nem nyújtanak ugyan biztosítékot, de jó esélyt adnak. Ilyen az érzelmi biztonság, szeretet, állandóság. Vagyis ezek hiánya jelenti a veszélyeztetést. Herczognál (2003) már megjelennek a nemzetközi irodalomban is használt kategóriák, mint a szexuális visszaélés, fizikai bántalmazás és az érzelmi bántalmazás is, az elhanyagolás mellett, amely a korábbi meghatározásokban is szerepelt. Illetve ő is megkülönbözteti a veszélyeztetést a mértéke szerint, amelyhez vezető okok azonosak, azonban megnyilvánulási formái, erőssége és időbeni jellemzői alapján lehetnek alacsonyfokú, mérsékelten súlyos, nagyon súlyos vagy életveszélyes veszélyeztetés.

A nemzetközi irodalom a gyermek veszélyeztetettségénél megállapítja, hogy minden nemzet meghatározza a maga minimumait, amit már veszélyeztetésnek értékelnek. Ami azért is fontos, mert kultúráként eltér, hogy mi számít bántalmazásnak, és mi a normalitás, melyek a család autonómiájába tartozó nevelési módok, amelyek megengedhetőek a gyermekkel szemben. (UNICEF, 2004; Child Welfare Information Gateway, 2008).

A nemzetközi tanulmányokban a veszélyeztetés meghatározására találunk inkább példát, mert ott csak a lehetséges sérelmek egy meghatározott részével foglalkoznak, azokkal, melyek gyermekvédelmi beavatkozást igényelnek

A család és az állam viszonya is megjelenik a veszélyeztetés kategóriájának meghatározásaiban, vagyis az az értékelés, hogy meddig ismerhető el a család önrendelkezési joga, és mikor kell azt korlátozni a gyermekvédelem eszközeivel. A nemzetközi gyermekvédelmi meghatározásokban erőteljesebben jelenik meg az állami beavatkozás lehetőségének és mértékének a kérdése, mint a hazaiakban, ami egyrészt következik az adott társadalmat irányító értékekből, a családok autonómiájának elismeréséből, az eltérő kultúra, szokások elfogadásából és persze a társadalmi felelősségvállalás illetve családok feletti társadalmi kontroll szándékának mértékéből.

Az európai uniós és egyesült államokbeli meghatározásoknál szerepel az a kitétel, hogy egy gyermek elhanyagolását, veszélyeztetését nem lehet egyszerűen, kategorikusan megítélni. Néha a kulturális értékek, a normák eltérése, a szűkebb társadalmi környezet és a szegénység is kiváltó tényezők lehetnek, jelezve, hogy a családnak információra vagy segítségnyújtásra van szüksége. Ha a család nem tudja igénybe venni az információt, segítséget, és a gyermek egészségét és biztonságát is veszélyezteti, akkor gyermekvédelmi beavatkozásra lehet szükség (UNICEF, 2004; Child Welfare Information Gateway, 2008).

A veszélyeztetettség definíciójában kevesebb eltérés tapasztalható, mint a hátrányos helyzet megfogalmazásaiban, noha a pedagógiai lexikon meghatározása összeköti a szegénységet a veszélyeztetéssel. A rossz anyagi körülmények, az eltérő kultúrából való származás, a többségi kultúrától eltérő érték, norma, vallás stb. nem jelent veszélyeztetettséget, csak akkor beszélünk veszélyeztetettségről, ha a gyermek fejlődése van akadályoztatva. A pedagógiai lexikon definíciójában megjelenik a szegénység, mint veszélyeztető tényező és az UNICEF is utal arra, hogy a szegénység okozhat olyan helyzetet, ahol a gyermek környezete veszélyeztetővé válik, ami igazolja Szöllösi megállapítását, miszerint implicit módon kötődik a veszélyeztetés fogalma a szegénységhez. Herczog (2003) azonban felhívja a figyelmet, hogy a szociális, kulturális és érzelmi depriváció gyakran együtt jár, de súlyos tévedés lenne egybe mosni őket. Gyakran előfordul ugyanis, hogy nagyon rossz gazdasági körülmények között élő, alacsony iskolázottságú, kulturálisan izolált családokban nincs kötődési, érzelmi probléma, míg a jó gazdasági és kulturális szinten élő családok esetében az érzelmi elhanyagolás sajnálatosan nagy számban fordul elő. A szakember, pedagógus könnyen

azonosítja a szegénységet az elhanyagolással, és nehezen vagy egyáltalán nem fogadja el a látszólag „jó” családok diszfunkcióit (Herczog, 2003).

3.6. Jogi szabályozás az iskolai gyermekvédelem területén

A gyermekvédelmi tevékenység kapcsán meghatározott országos szintű hivatalos elvárások, szükségletek különféle törvényekben fogalmazódnak meg. (A törvényi szabályozáson kívül más országos szintű dokumentumok is tartalmaznak elvárásokat, így például a NAT vagy a kerettantervek, ezek elemzésére azonban itt nem tértek ki.) A társadalmi változások és az Európai Unióhoz való csatlakozás törvénymódosításokat, új törvényeket eredményezett az oktatás és a gyermekvédelem területén, amelyek szorosabbra is húzták az együttműködési köteléket a két terület között.

A jogszabályi szinten meghatározott elvárásrendszer gyermekvédelmi szempontból nem mutat egységes képet. A közoktatási törvény szavai és az európai egyezményre épülő gyermekvédelmi törvény szabályozásai több ponton ellentmondóak egymásnak.

A közoktatási intézmények törvény által előírt gyermekvédelmi feladatait a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (Közoktatási törvény) és a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet szabályozza. Ezek alapján az iskola és a pedagógus gyermekvédelmi feladatai konkrétan:

A pedagógus alapvető feladata a rábízott gyermekek, tanulók nevelése, tanítása. Ezzel összefüggésben kötelessége különösen, hogy közreműködjön a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában, a gyermek, tanuló fejlődését veszélyeztető körülmények megelőzésében, feltárásában, megszüntetésében (Kt. 19. § (7) d)).

A nevelési-oktatási intézmény ellátja a tehetségkutatással és tehetséggondozással, a korai tanulási, beilleszkedési nehézségek korrekciójával, a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatásával valamint a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatokat; felderíti a gyermekek és tanulók fejlődését veszélyeztető okokat és pedagógiai eszközökkel törekszik a káros hatások megelőzésére, illetőleg ellensúlyozására. Szükség esetén a gyermek, tanuló érdekében intézkedést kezdeményez. A gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatok ellátását a gyermekjóléti szolgálat segíti (Kt. 41. § (6)).

A nevelési-oktatási intézmények közreműködnek a gyermekek, tanulók veszélyeztetettségének megelőzésében és megszüntetésében, ennek során együttműködnek a gyermekjóléti szolgálattal illetve a gyermekvédelmi rendszerhez kapcsolódó feladatot ellátó más személyekkel, intézményekkel és hatóságokkal. Ha a nevelési-oktatási intézmény a gyermekeket, tanulókat veszélyeztető okokat pedagógiai eszközökkel nem tudja megszüntetni, segítséget kér a gyermekjóléti szolgálattól (11/1994 MKM rendelet 6. § (1)-(2)).

Az iskola vezetője gondoskodik a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős munkájához szükséges feltételekről (11/1994 MKM rendelet 6. § (3)).

A tanulókat és szülőiket a tanév kezdetekor írásban tájékoztatni kell a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős személyéről, valamint arról, hogy milyen időpontban és hol kereshető fel. A gyermek- és ifjúságvédelmi felelős segíti az iskola pedagógusainak gyermek- és ifjúságvédelmi munkáját (11/1994 MKM rendelet 6. § (4)).

A gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény a másik alaptörvény, amely a témánk szempontjából fontos szabályozás. A törvény alapja az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye, amely eddig csak felnőttek számára érvényes jogokat terjesztett ki a gyermekekre is. Ez a törvény meghatároz olyan elemeket, amelyeket be kell építeni a pedagógus munkájába, a közoktatás tevékenységi körébe.

A gyermeknek joga van beleszólni minden személyét és vagyonát érintő kérdésbe. A gyermeknek joga van komplex, differenciált, egyéni gondoskodásra, nevelésre. Tilos a gyermek minden nemű megkülönböztetése, a nevelésnél figyelembe kell venni a gyermek vallási, etnikai, kulturális, hovatartozását. Az iskolának együtt kell működni a gyermekvédelmi intézményekkel, a nevelésben a gyermek mindenképp felett álló érdekét kell figyelembe venni (1997.évi XXXI. törvény I., II., fejezet).

A Gyvt. 17. § (1) e törvényben szabályozott gyermekvédelmi rendszerhez kapcsolódó feladatot látnak el – a gyermek családban történő nevelkedésének elősegítése, a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése és megszüntetése érdekében – a törvényben meghatározott alaptevékenység keretében többek között a közoktatási intézmények (Gyvt. 17. § (1) c)).

Jelzéssel kell élni a gyermek veszélyeztetettsége esetén a gyermekjóléti szolgálatnál, hatósági eljárást kell kezdeményezni a gyermek bántalmazása illetve súlyos elhanyagolása vagy egyéb más, súlyos veszélyeztető ok fennállása, továbbá a gyermek önmaga által előidézett súlyos veszélyeztető magatartása esetén (Gyvt. 17. § (2) a), b)).

Ilyen jelzéssel és kezdeményezéssel bármely állampolgár és a gyermekek érdekeit képviselő társadalmi szervezet is élhet.

A törvényben meghatározott személyek, szolgáltatók, intézmények és hatóságok a gyermek családban történő nevelkedésének elősegítése, a veszélyeztetettség megelőzése és megszüntetése érdekében kötelesek egymással együttműködni és egymást kölcsönösen tájékoztatni.

A gyermekvédelem két alapfogalma a hátrányos helyzet és a veszélyeztetett helyzet, amely fennállása esetén szolgáltatásokat, hatósági intézkedéseket kell érvényesíteni. A fogalmak meghatározása a törvényekben nem egységesek. A veszélyeztetés fogalma nem jelenik meg a közoktatási törvényben, míg a hátrányos helyzet fogalma nem jelenik meg a gyermekek védelméről szóló törvényben.

A közoktatási törvény 2006. január elsején hatályba lépett módosítása szerint „a védelembe vett, és alacsony jövedelmű, rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult családok gyermekei hátrányos helyzetűek” (Ktv.121.§ 14.).

A gyermekvédelmi törvény szerint a *veszélyeztetettség* olyan - a gyermek vagy más személy által tanúsított - magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja vagy akadályozza (Gyvt. 5§ n). A törvény szerint a védelembe vételre veszélyeztetettség esetén kerülhet sor.

A közoktatási szabályozás megfogalmazásai a kompenzatórikus szemléletet mutatják, ahol fontos feladatnak tartják a hátrányokkal küzdők külön segítségét, a hiányok iskolarendszeren belüli pótlását. A szakirodalom már az emancipációs szemléletről beszél, ahol a tolerancia a központi fogalom, és az, hogy a gyerekek hozott kultúráját nemcsak megtűrni kell, hanem a fejlesztési folyamatoknak ezen kell alapulniuk. A gyermekvédelmi törvény inkább kapcsolódik ez utóbbihoz, a megkülönböztetés tilalmával.

A gyermekvédelmi törvény a jogokra épít, ezzel minden gyermek a célcsoportba kerül, a közoktatási szabályozás három célcsoportot definiál, a veszélyeztetett, hátrányos helyzetű és tehetséges gyermekeket.

Hangsúlyosan jelentkezik a veszélyeztetett gyermekek védelme, azonban a kategória nincs pontosan definiálva, így esetleges, egyéni nézetek, hitek határozhatják meg, hogy kit tekintenek annak. Ugyanígy a hátrányos helyzet meghatározása is ellentmondásos, amely nem illeszkedik a szakirodalmi diskurzushoz sem. A pontos és egységes meghatározások hiánya azért is aggályos, mert – mint azt korábban

bemutattuk - az iskola és a gyermekvédelem történetében a szülők eltérő értékei, és a szegénység veszélyeztető értelmezése szerepel, ami ellentétes a mai gyermekvédelmi konstrukcióval. A pontos meghatározás hiányában azonban várható, hogy a meggyökeresedett, történeti konstrukcióhoz nyúlnak vissza a szakemberek, tanárok.

A gyermekvédelmi törvényben az egyéni szükségleteket figyelembevevő gondoskodás, nevelés külön megfogalmazódik a szabályozásban. Ehhez kapcsolódóan az együttműködés köre is kitágul. Nemcsak az intézmények közötti együttműködés fontos, hanem szabályozva van a szülők és gyermekek részvétele a nevelés folyamatába való meghatározó részvételüket tekintve is.

Az együttműködés szükségessége jól leírt a szabályozásban. Az együttműködés esetei és formái az intézmények szintjén egységesen meghatározottak a törvényekben. A szülők és gyermekek beleszólásának joga a nevelési folyamatba, valamilyen mértékben mindkét törvényi szabályozásban megfogalmazódik.

A törvényi szabályozás alapján a pedagógusoknak ismerniük kell a gyermekvédelem rendszerét, intézményeit, ezek kompetenciáit. Meghatározódnak a gyermekvédelmi elvárásokhoz köthető pedagógiai, órai és órán kívüli elvárások és önálló gyermekvédelmi programok. Ezekhez konkrét tevékenységek, módszerek nem szerepelnek, csakhogy pedagógiai eszközökkel és a gyermekjóléti szolgálat segítségére építve kell megvalósítani.

A két törvény kapcsolódásának eredményeképpen a már eddig meglévő tevékenységek és a szabályozással megjelenő új iskolai gyermekvédelmi tevékenységek más szemléleti keretet kaphatnak, aminek pedig következménye lehet, hogy tudatosabb tervezést, nevelési folyamatot, és az iskola demokratikusabb működését valósíthatnák meg. A két törvény ellentmondási azonban nehezítik e lehetőség megvalósulását. Az iskolák munkáját közvetlenül a közoktatásról szóló jogszabályok; a gyermekjóléti szolgálat, mint fontos társintézmény, munkáját pedig a gyermekvédelmi törvény határozza meg közvetlenül.

4. A szerepfelfogásra ható társadalmi tényezők

A szerep, mint azt a fogalom meghatározásánál bemutattuk, mindig valamilyen társadalmi környezetben értelmezhető. A státusz, szerepet betöltővel szembeni elvárás a társadalom erőtereiben alakul. A társadalmi szerkezet, az intézmények, a kultúra, a társadalomban jelenlévő értékek stb. határozzák meg az elvárásokat.

4. 1. Társadalmi struktúra hatása a pedagógus-szerepfelfogásra

Egy oktatási rendszer a szerint működik, hogy milyen a társadalom alapszerkezete. Ez a megközelítés olyanfajta meghatározottságot fejez ki, amelyben az oktatási rendszer, mint a társadalmi rendszer újratermelésében szerepet játszó nagy rendszer van jelen. Nem véletlen tehát, hogyan reagál maga az oktatási rendszer arra a társadalmi környezetre, amelybe beágyazódik és amelyben működik (Gazsó, 2000).

Társadalmunk az elmúlt csaknem két évtizedben nagyon megosztott, rendkívül erősen polarizált lett. A rendszerváltás után hazánkban egy „félperifériás” (globál) kapitalizmus valósult meg, amely eltér a rendszerváltó politikusok vízióitól és ígéreteitől, mind pedig a lakosság várakozásaitól és reményeitől (Laki-Békés, 2009). Napjaink társadalmát polarizált társadalomként írják le a szociológusok. A népességnek az az 5-7%-a, amely a hazai erőforrások jelentős része felett rendelkezett a rendszerváltás előtt, sikeresen tudott integrálódni a globál kapitalizmus világába. Ezt a csoportot kiegészíti egy 10-15%-nyi felső-középosztálybeli. Ők együttesen jelenítik meg a rendszerváltás nyerteseit. Alattuk egy 30-35%-nyi népesség található, amelyek helyzete gyakorlatilag nem változott, legalul durván a lakosság felét magában foglaló depriváltak és szegények differenciált világa – a nyomorban élőké, az átmeneti szegényké, a lecsúszással fenyegetett szűkölködőké stb. – található (Ferge, 2006; Gazsó, 2001; Kolosi, 2000).

Az iskola világára ez két irányból hat. Egyrészt a lefelé csúszó családok, elszegényedők, szegények napi megélhetéssel küzdenek, gyerekeik versenyképes iskoláztatásáról képtelenek gondoskodni. Ők az írott jogukat sem képesek érvényesíteni, nemhogy aktuális vagy távlati érdekeiket artikulálni és megjeleníteni (Ferge, 2000). A tehetetlenség érzése, a kilátástalanság, a jövőnélküliség fontos

társadalomalakító és strukturáló tényezők, hiszen azon túl, hogy az érintett társadalmi rétegek mindennapi közérzetét áthatják, egyben életszervező erők: hatva az egyének tenni akarására, saját vagy gyermekei jövőjére vonatkozó elképzeléseire, és az ezekért hozandó erőfeszítési hajlandóságra (Laki-Békés, 2009).

Másrészt a polarizáció hat a pedagógusok helyzetére is. A jövedelmek mértéke a nyugat-európai átlag 8-10%-a, ami nem teszi lehetővé a munkavállalás révén azt az életminőséget, amelynek keretei között középosztályi létformát ki lehetne alakítani. A pedagógusok ennek a szintnek az alsó peremére sodródtak. Már a hetvenes években születtek olyan kutatások, melyek bebizonyítják, hogy semmilyen más tényező nem határozza meg jobban a szerepről vallott nézetet, és a pedagógus munkával való azonosulását, mint az életszínvonal. Ha a pedagógus az energiáját és idejének jó részét a túlmunkára fordítja, akkor a tanári pálya számukra a didaktikai feladatokra szűkül le (Kériné, 1969; Gazsó, 2006).

A társadalmi újratermelés is a polarizáció jegyében zajlik. Az egyenlőtlenségek csökkentése csak állami felelősségvállalással lehetséges, azonban az állami szerepvállalás, és ezzel az általános társadalmi értékek elfogadottsága ambivalens megítélés alá esik a fejlett nyugati államokban is, de különösen a posztoszocialista országokban. Döntően kétféle domináns felfogás rajzolódik ki, a jóléti államokban. Az egyik a liberális haszonelvűség, amely állást foglal a szélesen értelmezett állami felelősségvállalás ellen. A piac, a verseny prioritása jellemzi ezt az ideológiát. A haszonelvűség nem garantálja, hogy mindenki elérhesse a legmagasabb szintű elégedettségi egyensúlyt. Ez az elv megköveteli, hogy mások nagyobb öröméért egyesek alacsonyabb életkilátásokat fogadjanak el. Az igazság haszonelvű elméletei csak méltányosságot (equity) és nem egyenlőséget (equality) ígérnek. Hangsúlyozzák az egyén felelősségét a saját sorsának alakításában (Solas, 2009). A szabadság ethoszára épülő társadalmakban szétnyílik az egyenlőtlenség ollója, duális társadalmat eredményezve és a legrászorultabbak a jóléti államtól függenek (Espring – Andersen id. Csaba-Tóth, 1999).

Az anyagi és szimbolikus egyenlőtlenségek növekedése minden területen jól ismert folyamat. Azonban ismert társadalmi összefüggés az egyenlőtlenség növekedésnek „tehetetlenségi ereje”: Ha nem történik semmi korlátozásuk ügyében, akkor az egyenlőtlenségek ollója - társadalmi és fizikai életesélyekben, jövedelemben, iskolázottságban, társadalmi távolságokban – korlátlanul szétnyílik, a társadalmi integrációt veszélyeztetve (Ferge, 2000).

A másik felfogás az egalitarianizmus elve, amely szembemegy az igazságosság minimalista felfogásával. Az egyenlőséget sérthetetlen politikai elvként kezelik. Azt képviselik, hogy az egyenlőség elsődleges tárgyát azok az intézményi szerveződések jelentik, amelyek befolyásolják az emberek életlehetőségeit. Az igazságtalanság a társadalmi rendből, nem pedig az emberekből következik. A dolgok rendje felelős azért, hogy az emberek közti sokszínűség elnyomó hierarchiákká változott (Lorenz, 2008). Az egyenlőség széles értelmezése az ember méltóságát jelenti, az egyenlő lehetőségekhez való jogot. Ez akkor válik valódi lehetőséggé egy társadalomban, ha a feltételek és a kimenetek egyenlősége fontos értékként tételeződik. Vagyis a hatalom, a tudás és tulajdon megszerzésére egyenlően valódi az esély mindenki számára, függetlenül attól, hogy hová születik.

A szociális szférának és az oktatás társadalmi mandátumának, funkciójának lényege, hogy elősegítse a társadalomban érvényes tudás egyenlő elosztását, az elnyomott helyzetben lévők felszabadítását, és az egyének autonómiájának, kompetenciáinak megtartását vagy visszaszerzését. Egyre erőteljesebben érzékelhető ezzel párhuzamosan egy másik nézet terjedése is, miszerint a szociális szféra és az oktatás funkciója nem egyéb, mint a „közös” társadalmi (főleg középosztálybeli) normák betartatása a társadalom peremén élőkkel az állami, önkormányzati, bürokratikus eszközök által. Az utóbbi szemlélet a jóléti állam kritikájával, és a gazdasági válság erősödésével egyenes arányban nő (Budai, 2009). Ezzel összefüggésben a szociális szakemberek, és pedagógusok felelősségévé válik, hogy fellépjenek a negatív diszkrimináció ellen, és ezt kiegészítve ösztönözzék az egyéneket, családokat megerősítő tevékenységeket. Azonban ahogy Shapiro (1995) érvel, a megerősítő tevékenység önmagában csekély hatással van az elosztás struktúrájára.

Nemzetközi szinten a második világháború után, hazánkban pedig a rendszerváltást követően, a szociális szakma és a pedagógia is a jóléti állam értékeiből, és az új törvényi szabályozások szelleméből próbált felállni, mindeközben már az első évektől kezdődően, és az idő múlásával pedig egyre erőteljesebben érzékelhetővé vált a neoliberális, neokonzervatív szellemiséget megtestesítő, a piac és verseny prioritását kifejező, a jóléti állammal szembeni paradigma.

A társadalmi, gazdasági átalakulás új értékeket emelt meghatározó pozícióba, nemcsak a társadalmi alapértékek terén, hanem ezekhez kapcsolódva a társas viszonyokban is. Az új értékek szinte észrevétlenül bekúsznak az egyének kapcsolati rendszerébe is. Az individuum, az egyéni érvényesülés és a szinte kizárólag az anyagi

javakban mért siker aláássa a hagyományos közösségi értékeket. Nehéz eligazodni a mai társadalmi, gazdasági viszonyok között, hogy milyen értékekhez igazodjunk. (Castel, 2008)

A pedagógus társadalmi státusza és fogyasztási szintje, olyan alacsony, hogy nem képes életvitelszerűen követni a középosztályszerű életet, így közvetíteni sem képes számos olyan értéket, amely ehhez a léthez kapcsolódik, s amelyet korábban hivatott volt képviselni (Gaszó, 2000). Ezzel együtt nő közte és diákjai közötti szociokulturális, társadalmi szakadék.

Másképpen a piaczgazdaság ma formálódó viszonyai között is a tanári presztízst kutató vizsgálatokban minden tanári csoport anyagi megbecsülését igen alacsonyra értékeli, de a társadalmi hasznosságukat, a foglalkozás társadalmi megbecsültségét viszonylag magasnak tartják. A tanári pálya mindenütt általában a társadalmi felemelkedés legfrekvenciáltabb útját jelenti a nem hagyományosan értelmiségi családok gyermekeinek az értelmiségivé válásra. Azonban minél lejjebb haladunk az iskolafokozatoknál, annál többször jelentkezik az a megállapítás is, hogy az intézmény nem ruházta át a magas társadalmi pozíciót - mert nem rendelkezik vele – az ott dolgozó tanárookra. A tanárok pedig, ezekben az iskolákban „degradálódnak” a gyerekek szintjére (Nagy, 1994). Ez pedig a vállalt tanárszerep mellett már ez esélyegyenlőség feltételeinek kérdésesét is felvetik.

Összegzésként elmondható, hogy kettős hatás éri a pedagógusokat és a szereppartnerökként megjelenő szociális szakembereket. Egy szakmai etikai, morális elvárás, és egy neoliberális, döntően szabadság elvű és nem egyenlőség elvű társadalmi környezeti tényező. Így a pedagógus egyszerűen intuitív módon, vagy annak alapján igyekszik egyensúlyt teremteni az elvek között, hogy mi látszik számára helyesnek (Budai, 2009).

4. 2. Oktatási egyenlőtlenség az iskolarendszer és a pedagógiai kultúra összefüggésében

Magyarországon kialakult a tudás közvetítésének és tudás elosztásának egy olyan rendszere, amely a tudás szélsőségesen egyenlőtlen elosztását és a tudásszerzés esélykülönbségeit folyamatosan újratermeli. Így a három alapvető struktúrageneráló tényező, a tulajdon, a jövedelemelosztás és a társadalmi struktúrában való mozgáshoz

szükséges tudás-javak elosztása és közvetítése szélsőségesen egyenlőtlené vált és ilyenként termelődik újra.

Az oktatás rendszere leképezi a társadalmi jelenségeket, nem jelent ellensúlyt ezekkel a polarizációs folyamatokkal szemben, hanem konzerválja, és legitim módon újratermeli. Ezt az újratermelést segítik a megnövekedett számú szelekciós küszöbök és a perszelekciós felvételi rendszerek, amelyek kisgyermek kortól kezdve jelen vannak. A rendszer gyökerei az óvodába nyúlnak vissza. Itt kezdődik meg az a kiválogatási folyamat, amelynek során a privilegizált csoportok saját előnyös helyzetüket átörökítik az utódokra. Folytatódik azzal, hogy a gyerek kiváló általános iskolába kerül, ahova már szintén felvételiztetnek és természetesen ez a folyamat, folytatódik a gimnáziumokban (Mihály, 2000).

Az oktatástügynek évtizedek óta egyik alapkérdése, hogy az iskola mennyire képes ellensúlyozni a társadalmi hátrányok tanulási eredményekre gyakorolt hatását. A PISA 2000 kutatás eredményei is a társadalmi hátrányok és kompetencia hiányok jelentős újratermeléséről tanúskodik Magyarországon. A hazai és nemzetközi vizsgálatok is hangsúlyozzák, hogy a magyar oktatási rendszer újratermeli a hátrányokat és az egyenlőtlenségeket. A szülők iskolai végzettsége, valamint munkaerő-piaci pozíciójuk a PISA-vizsgálatokban résztvevő országok közül hazánkban befolyásolja leginkább a tanulói teljesítményeket (Horn-Sinka, 2006; Keller-Martonfi, 2006).

Az egyenlőtlenségekkel összefüggő probléma egyik oka, a közoktatás és az iskolarendszerű szakképzés intézményei többségében változatlanul uralkodó differenciálatlan, az egyéni tanulási mintákhoz nehezen alkalmazkodó pedagógiai gyakorlat. Ennek hatását felerősíti a tantervi szabályozás átalakulása ellenére máig jellemző elitista elvárások szívós továbbélése. Ez az alapvetően értelmiségi-középosztályi kulturális bázison alapuló elvárásokat jelenti, melyek az alacsonyabb szocio-kulturális státusú gyermekekkel szemben erősen kirekesztő hatásúak (Radó, 2007). A fentiek alapján intézményi diszfunkcióról beszélhetünk, ezért az oktatáspolitikai beavatkozások középpontjában nem a hátrányos helyzetű tanulóknak, hanem az oktatási intézményeknek kell állniuk, amelyek alacsony hátránykompenzációs képességgel rendelkeznek, ahol a pedagógiai kultúrába sem épülnek be a kompenzációs elemek.

A pedagógusok helyzete is differenciált ebben a folyamatban. Van egy olyan réteg, amely nem érdekelt abban, hogy megváltozzon a rendszer. Ők olyan pedagógiai helyzetekkel találkoznak, amelyhez hagyományosan megvannak az eszközeik.

Homogén az iskola összetétele, hiszen az iskola szelektálja a bekerülőket, a szülők a tudás hagyományos módon való átadását várják a tanártól. Ezek a pedagógusok egy „második gazdaságot” is üzemeltetnek a különórákkal, hiszen a gyerekek szülei szívesen hoznak áldozatot a társadalmi pozíciójuk gyermekükre történő átöröklésé érdekében. Ezek a pedagógusok nem motiváltak a hagyományos tanárszerep differenciálására sem, hiszen a tudóstanár szerepet várják el tőlük dominánsan a szülők, és a gyerekek is jól szerepelnek és teljesítenek más jellegű szolgáltatás nélkül is (Mihály, 2000).

A pedagógusok másik csoportja egy sokkal heterogénabb gyermekcsoporttal dolgozik, eltérő tanulási motivációval és családi háttérrel. Nekik sokkal differenciáltabb pedagógiai helyzetekkel kell szembenéznük, amelyek a hagyományos pedagógiai eszközökkel egyszerűen nem kezelhetők. Azonban sok kutatás és irodalom jelzi, hogy a magyar közoktatás célja, gondolkodásmódja, pedagógiai kultúrája lényegében a 19. században maradt, így nem teszi lehetővé a meglévő pedagógiai kultúra, hogy azokat a társadalmi problémákat, amelyeket a gyerekek behoznak az iskolába, a pedagógusok kezelni tudják. Az oktatási rendszer és a társadalmi struktúra tehát konzisztens, kölcsönösen segítik egymást a polarizáció megtartása és újratermelése szempontjából (Radó, 2007; Gazsó, 2000; Mihály, 2000).

Úgy tűnik, hogy ez nemcsak Magyarországra jellemző, hanem megjelenik más, hasonlóan polarizált társadalomban is, ahol szélesre nyílt az egyenlőtlenségi olló. Abajo Alkalde (2008) kutatása szerint a verseny, a piaci logika, a privilegizált helyzetűek legitimitását követeli meg, ezért párhuzamosan az egalitárius diskurzussal, rejtetten, nem mindig kimondottan és szabadon, az iskolák diszkriminatív gyakorlatot folytatnak, és ilyen technikákkal élnek. A speciális osztályokat sokszor szellemileg rosszabb képességekkel vagy a tanulási képesség hiányával azonosítják. Összességében ez mindenképpen megbélyegzést, szegregációt jelent. A speciális osztályok önmagukban szegregálóak, azzal a céllal, hogy a gyengébb képességű gyerekek speciális igényeihez igazodva történjen a pedagógiai munka. Azonban a tanároknak nincs ehhez eszközük. A speciális osztályokból a normál osztályokba sikerrel beilleszkedő diákok aránya mindössze 1%. Az egyes tanárok tekinthetnek kritikus, vagy kevésbé kritikus szemmel ezekre, a sztereotip képzetekre. A sztereotípiák hatása azonban nem egy változatlan, tudatos, szándékos magatartásban mutatkozik meg, hanem tudatalatti, lappangó, alkalmi módon jelenik meg, az apró részletekben rejlik, elvegyülve az egyenlő bánásmód szakmai tökéletesség megnyilvánulásaival (Abajo Alkalde, 2008).

Össességében elmondható, hogy a pedagógusok, élményszinten azokkal a társadalmi értékekkel találkoznak, amelyek ellene hatnak az iskola hagyományosan deklarált funkciójának, hogy a tudás-javak „elsődleges” elosztását módosítsa. Ebben a társadalmi környezetben tulajdonképpen a pedagógusoknak kellene ellátni azt a feladatot, amit maga a rendszer gátol, holott hagyományosan feladata lenne, az esélyek növelését. Mint láttuk, egyik pedagógus csoport kevésbé találkozik ezzel a szükséglettel, a pedagógusok másik csoportjánál, ahol ezek az igények megjelennek, inkább érzékelhetővé válik az eszköztelenségük.

Azonban az oktatási rendszernek szembe kell nézni a jövő kihívásaival, amelyek egyrészt nemzetközi szinten is megjelennek, másrészt a szabályozás jogi, szakmai rendszerében is, amelyek a szakmai szolgáltató környezetet megteremtését várják el. Az iskolai szervezet működése differenciált, valamint ha nemzetközi kihívásoknak meg akar felelni, akkor ebben a rendszerben differenciáltabbá kell alakítani az alrendszereket, a követelményeket, a tanulásszervezést és a pedagógiai kultúrát is.

Vagyis a pedagógusnak reflektálnia kell a társadalmi folyamatok iskolai tevékenységben megjelenő leképeződéseire a saját szakmai öndefinícióján keresztül.

5. A tanárszerep elemei

Amikor a tanárszerep-felfogásról beszélünk, érdemes megvizsgálni, hogy hogyan gondolkodhatunk a tanárszerepről, milyen elemei ismertek.

A szakirodalomban sokféle tanárszerep-felfogást lehet találni. Joseph Andelson (1976, id. Zrinszky, 1994) a sámán, a lelkész, a misztikus tanító szerepeket határozza meg. Zrinszky (1994) említést tesz még az alakító, képző, művész szerepről, a kertész metaforáról (Zrinszky, 1994). Ezen szerepelemek egyes jellemzői lehetnek hasznosak, pl. a "sámán" karizmatikus hatása fontos eleme lehet a nevelésnek, azonban ezek inkább intuitív elemek, mint tudatos hatásrendszerek, melyek célzottan állíthatók a fejlesztés szolgálatába. Az előzőekben felvázolt szerepleírásokon túl egyéb megközelítések is léteznek.

A tanárszerepeket tradicionálisan három kategóriába sorolhatjuk. Az első az ún. *tudós* vagy *tudóstanár* szerep, a második a *hivatalnok*, vagy ha úgy tetszik bürokrata, a harmadik a *nevelő* (Hoffmann, 2002; Zrinszky, 1994).

A tudós szerep lényege, hogy a pedagógus egy tudományág specialistája, erre képezték. A hivatalnok szerep a pedagógustól elvárt adminisztrációs tevékenységet takarja. A tudásszint elbírálása, statisztikák készítése, a tanulók szociális helyzetének felmérése, stb. A nevelői szerep többféleképpen is megfogalmazódik a szakirodalomban. Az egyik értelmezés szerint a pedagógus a bölcsebb, aki konfliktushelyzetben tanácsot tud adni (Zrinszky, 1994). Más értelmezésben a nevelést művészetként értelmezik, s a nevelőszerepet vállaló pedagógus művészi érzékenységgel minden pedagógiai helyzetben megtalálja a pillanatot kívánta legalkalmasabb utat (Hoffmann, 2002). Meghatározható úgy is, hogy a nevelőszereppel azonosuló pedagógusok a kommunikáció eszközrendszerével különböző helyzetekben céltudatosan fejlesztik a gyerekeket, megalapozzák képességeiket, s ezzel szocializálják őket felnőttkori szerepekre (Gergely, 2002).

A fentieknél differenciáltabb szereprepertoárt mutat be Lange-Garritsen (1972, id. Zrinszky, 1994). Röviden bemutatjuk e szerepeket. A *pedagógiai szerep*, amelyben a tanár - tanuló viszony kerül középpontba, a *kolléga szerep*, a hasonló státust birtoklók viszonyára terjed ki. A *hivatalnok szerep*, ami a struktúrában adminisztrátori szerepet ellátó pedagógust jelöli. A *szülők nevelőpartnerének szerepe*, amiről az mondható el, hogy általában konfliktusos, valamelyik fél számára aszimmetrikus és végül a *nyilvános*

szerep, amiről Lange-Garritsen (1972, id. Zrinszky, 1994) azt állítja, hogy ez egy demokratikus társadalomban magától értetődő közéleti szerepvállalást jelent.

Az előző három szereptípushoz képest fontos vonása e tipizálásnak, hogy az iskola szereplőinek viszonya is megjelenik (a tanár-diák, tanár-tanár viszony) és bekerülnek a szülők a rendszerbe, valamint a nyitott iskola elemeként a nyilvános szereplés is teret kap.

Trencsényi (1988) a tanárszerep elemeinek értelmezésénél azt az igényt követi, hogy a közvetlen tanulási folyamat irányításában a hagyományos tanári szerep legjobb erőit megtartsa, azonban az iskolai élet teljességében újabb szerepek gyakorlására is módot adjon. „A tudás közvetítésének tudása jóformán háttérbe szorul, csak úgy, mint a szaktárgyról való tudás. A tanár-diák interakció mellett (vagy helyett) megnő a közvetítő közeg és a tanuló interakciója.” (Trencsényi, 1988, 60.) Eszerint meghatározza a vezető, informátor, szervező-irányító, közreműködő, tanácsadó, partner, segítő szerepeket.

Nagy (2001) összehasonlító vizsgálatok alapján határozza meg egy újfajta professzió elemeit, ami szerepekre is átfordítható. A *tudóstanár* szerep, vagyis a hagyományos tanárszerep elemeként is meglévő szakértelem ebben az értelmezésben is fontos marad, de hangsúlyosabb elem lesz a tudás folyamatos frissítése. A *pedagógiai szerep*, ami újat hoz a korábbi értelmezésekhez képest, azt jelenti, hogy a kreativitást és együttműködést kell fejleszteni, és a tanulók tanulásra motiválása a cél. Az *oktatástechnológus szerepkör* az új info-kommunikációs technikák ismeretét és ezek felhasználását jelenti az oktatás folyamatában. A *szervezői szerepkör* szorosan köthető a szükségessé váló széles körű együttműködéssel, a munkaerőpiac és a nevelési szintek szereplői között (Nagy, 2001).

Egy tanulási nehézségekkel küzdő gyermekeket befogadó amerikai iskola kapcsán Allen-Meares, Washington és Wels (1986) olyan szerepelemeket fogalmaznak meg, amelyben a szociális kompetencia és a rendszerben való gondolkodás, szemlélet is erősen megjelenik. A szerzők beszélnek *képessé tevő* szerepről, amikor a pedagógus elősegíti, hogy a diák, szülő vagy a rendszer más szereplői végrehajtsanak egy meghatározott változást. Ez azt is magában foglalja, hogy segíti a szereppartnereket, hogy azok megtalálják a módját a környezetük megváltoztatására. Ennek a szerepnek megkülönböztető sajátossága, hogy a diák, vagy szülő hatására jön létre a változás. A másik itt megjelenő szerep a *tanácsadószerp*, amely értelmezésénél megjelenik az egyenrangú felek interakciója, és az is hogy ez a kapcsolat önkéntes és a tanácskérő úgy

profitál a tanácsadásból, hogy felkészültebbé válik hasonló problémák kezelésére a jövőben. Vagyis a közvetlen cél a probléma megoldása, a hosszú távú cél egy tartós változás előidézése a tanácsadói folyamattal. A következő szerep meghatározásuk az *együttműködő-szerep*. Ez a szerep kifejezi az információk cseréjét, amely közös problémamegoldó erőfeszítéseket eredményez, és ahol a résztvevők különböző, de egyenlően értékes hozzájárulásukat adják a tevékenységhez. A szerzők leírják még a *közvetítőszerepet*, ebben a szerepben a pedagógus a közvetítő egy folyamatban, amelyen keresztül az individuum és a társadalom vagy szűkebb társadalmi környezet vagy szervezet teljességükben értik egymást a kölcsönös szükségleteken keresztül. Ilyen közvetítői szerepe lehet a szülők és az iskola rendszere között, az iskola és a helyi közösség között, vagy a diákok és az iskolai szervezet között stb. Megjelenik a *pártfogó-szószóló szerep* is, ami abban különbözik a közvetítő szereptől, hogy itt nem a szükségletek kölcsönös megértésére helyeződik a hangsúly, hanem a cél hogy győzzön a pedagógus által képviselt szereplő. Itt a szerepbetöltő vitázik, érvel, alkudozik, tárgyal és alakítja a környezetet a „pártfogoltja” érdekében. Különösen fontos a sebezhető populáció jogainak támogatásában, mint a hátrányos helyzetű gyerekek, kisebbségi diákok vagy állapotos tinédzserek esetében, mivel ezek a csoportok gyakran képtelenek a maguk érdekében szót emelni. A tanuló csoportok érdekében a legkülönbözőbb szinteken lehet érdeket képviselni, az iskolai és helyi közösség bizottságaiban, azonosítva az inadekvát szolgáltatásokat, a méltánytalan gyakorlatot vagy állami szinten szót emelve a magas rizikójú tanulócsoportok jogainak érdekében. A szerzők beszélnek még a *menedzser szerepről*, amely magában foglalja a tervezést, tárgyalást, végrehajtást, és értékelést. Ilyen tevékenység lehet a szociális szolgáltatások szervezése az iskolában. Idetartozhat az erőforrások szervezése is, a helyi közösség szolgáltatói, intézményei, vagy akár vállalkozásai és az iskola vagy annak egyes csoportjai összekapcsolása (Allen-Meares, Washington és Wels, 1986).

Hasonló az iskola szervezetén és a konkrét oktatási tevékenységen túlmutató, az iskola szereplőire és környezetével való kapcsolatokra hangsúlyt helyező szerepeket fogalmaz meg a német rendszer is, ahol már nagy hagyománya van az iskolában a szociálpedagógiának is (Kersting, 1985).

Czike (2006) az alternatív iskolák és reform pedagógiai irányzatok munkája és elvei alapján beszél a pedagógus szerepről. Eszerint beszélhetünk *nevelőszerepről*, ahol a beláttatást és a megbeszélés módszerét tekintik fontosnak, mert ez segíti a nonkonform hozzáállást és a kritikus szemléletet, valamint hatással van a gyermek

öntudatára és kompetenciaérzésére. *Partnerszerep*, amelyen értik a tanár–diák viszony partneri alapokra helyezését, a pedagógusok közötti szoros együttműködést és a szülőkkel való partneri viszony megteremtést. *Értékelőszerep*, ahol az osztályozás helyett az árnyaltabb szöveges értékelés jelenik meg, annak folyamatkövető és korrigáló szerepét hangsúlyozva. Az árnyalt értékelés lehetővé teszi a differenciált bánásmódot, és a partner szerepet is erősíti, hiszen ez alapján határozzák meg együtt a további közös munkát a fejlődés érdekében. *Tanító-, oktatószerep*, amelynek keretében új struktúrába helyezik az oktatást, és olyan módszereket vetnek be, amelyek lényege, hogy a gyerekek a saját szintjükön önállóan vagy csoportosan tanulnak úgy, hogy a tanulás, mint alkotó és örömteli folyamat épüljön be személyiségükbe.

A szerepek a domináns tevékenységből képződnek le, a pedagógusszerep elnevezések koronként és szerzőnként is nagyon hasonlóak, azonban a hasonló elnevezések egyre differenciáltabb tartalmat takarnak. A hagyományos szerepértelmezéseknél még egy olyan kép rajzolódik elénk, ahol a pedagógiai tevékenység a tanár irányítása alatt zajlik, a tanár a tudás birtoklója és ő határozza meg azt az utat is, ahogy a gyermek a felnőtt világba be fog kapcsolódni. Találkozhattunk differenciáltabb szerepleírással, ahol a szereppartnernek között már nem csupán a gyermek jelenik meg, hanem a szülő és az iskola környezete is illetve amelybe már beépül a társadalom által generált új tudás, az informatikai, oktatástechnológiai elem. Az amerikai illetve német szerepleírás újat hoz abban a tekintetben, hogy a pedagógus számára a rendszer összes szereplője szereppartnerként jelenik meg, és a tevékenységek egy részénél megvalósul az érdekérvényesítés, érdekképviselet, ami a gyermekvédelmi fogalmunk fontos eleme. A tevékenységek másik részénél pedig érvényesül az egyenrangú kapcsolatok kiépítése a szereppartnerekkel és az a szemlélet, hogy a megoldások, a fejlődési utak, a tanulás a másik fél, a szereppartner potenciálja. A pedagógus a kapcsolatot, a tevékenységet szervezi olyan módon, hogy a diák, szülő, helyi közösség ezeket felismerje és hosszútávon beépüljön a kompetenciái közé. Ebben a felfogásban már megjelenik a gyermek is, mint társadalmi aktor, illetve azok az együttműködések, amelyek a gyermek legfontosabb érdekeit biztosítják.

A reform pedagógia alapjaiból építkező szerepfelosztás az előbbivel hasonló szemléletet hordoz, azonban itt az oktatásban betöltött szerep hangsúlyosabb. Mivel a gyermekvédelmi tevékenység beépülése a tanórai pedagógiai munkába fontos eleme a gyermekvédelmi szemléletű pedagógiai tevékenységnek, ez a szerepértelmezés fontos a témánk szempontjából. A német és amerikai modell megvalósulásánál döntő tényező,

hogy ott az iskolában megjelenik a pedagógus mellett az iskolában a szociális szakember, pszichológus stb. is, akik segítik a pedagógus munkáját. Magyarországon ilyen professzió ritkán jelenik meg, illetve nehezen illeszkedik az iskola hagyományos működésébe. A magyar rendszerben inkább jellemző, és ilyen módon is intézményesült az új törvényi szabályozásokkal, hogy a gyermekjóléti szolgálat szociális szakembere a partnere a pedagógusnak. Ezért érdemes a pedagógus szerepelemei közé az oktatási tevékenységekben érvényesülő szerepelemek mellé beemelni a partnerszerep értelmezésébe a más intézményekkel, szakemberekkel való együttműködést is, ami az intézmények, helyi környezet és az iskola közös problémamegoldását, közös programjait, különböző kompetenciák együttműködését jelentik.

A fentiek alapján tehát elmondható, hogy a pedagógus tanulásszervezési és azon kívüli feladatai között is megjelenhet a gyermekvédelemhez köthető elem.

Az tanulásszervezés tekintetében a *tudásátadó*, oktató szerepelem, amelynek a többféle értelmezés alapján releváns elemei, a tudás átadása, a tudás folyamatos frissítése, és az a tevékenység, ami alapján a tanulás örömteli tevékenységként beépül a gyermek mindennapjaiba. A *nevelő* szerepelem releváns elemei, azoknak a képességeknek a fejlesztése, amelyek a felnőtt életre szocializálnak, a tanulásra motiválás, a megbeszélések, amelyek alapját képezik a fejlődés, megoldási utak szereppartner általi meghatározásának, egyéni fejlődés folyamatban való együttműködésnek, amelyben megélhetik kompetenciáikat. A partnerszerep releváns elemei a szereppartnerekkel való együttműködő, egyenrangú viszony. A pedagógus *órai tevékenységén kívül* az érdekek, jogok érvényesítésében tölthet be szerepet, a magyar iskolarendszerben a gyermekjóléti szolgálattal együttműködve, a diákönkormányzat vagy annak tagjait támogató tevékenységgel vagy diákokkal, szülőkkel, az iskola környezetének szereplőivel való oktatáson kívüli együttműködésekben.

5.1. A pedagógusok szerepfelfogása korábbi kutatásokban

Korábbi kutatások és szakirodalmak már foglalkoztak annak bemutatásával, hogy a pedagógusok milyen szerepfelfogással bírnak. A gyermekvédelem irányából elemezve ezeket, összehasonlításként szolgálhatnak jelen kutatásunkhoz.

A pedagógiai nézetek tartalmi, amelyek világképként is felfoghatók, mint azt korábban bemutattuk, hatással vannak a szerepfelfogásra.

Az ELTE egyik kutatását Szivák Judit mutatja be (2002), amelyben a nevelés alapkérdéseinek tartalmát tárta fel a pedagógusok gondolkodásában, így a nevelés, a tanítás a nevelhetőség, a fejleszthetőség értelmezését, a pedagógusok cél és tudásszemléletét, a gyermekképet.

A nézeteket gyakorlati kontextusban vizsgálta, hogy miként kapcsolódnak a praktikus pedagógiai tevékenységhez, mint a tervezés, tanítási stratégiák, értékelés stb. A kutatás számunkra is releváns eredményei, hogy a pedagógusok vélekedéseiben az iskola hagyományos pedagógiai funkciói kapnak fontos szerepet, tehát a személyiség fejlesztése, a tudás, az intellektuális képességek gazdagítása, a kultúra átadás, a társadalmi normák elsajátítása. Azonban a pedagógusok normatív oldalról közelítik meg a nevelést, s az erkölcsi és az intellektuális értékek kapnak fő szerepet. Az intellektuális értékek szorosan kapcsolódnak a nevelés korlátozott értelmezéséhez, sokan a nevelést az oktatással azonosítják. A tanítással összefüggő kérdésekben a tananyag központúság kapott meghatározó szerepet, háttérbe szorult az oktatás személyiségfejlesztő jellege, kevésbé jelent meg a tanuló, mint a pedagógiai folyamatnak, a saját szocializációjának aktív résztvevője. A tanulókhöz való alkalmazkodás a pedagógusok számára a képességekhez illeszkedő oktatást jelenti, de a képességeket döntően az iskolai teljesítmények alapján ítélik meg, így közvetve a tanulók teljesítménye adja a differenciálás alapját (Szivák, 2002. 18).

Más kutatások és tanulmányok is hasonló eredményre jutottak. A legtöbben azért választják a pedagóguspályát, mert szeretik a szaktárgyukat, és az adott tudományágban szerzett tudást szeretnék továbbítani a diákoknak. A tudós szerepnek való megfelelést el is várja a társadalom (Hoffmann, 2002). Kutatások is jelzik, hogy középfokon, főképp gimnáziumokban leginkább ezt az elvárást fogalmazzák meg a szülők is az iskolával szemben (Golnhöfer, 2003).

Noha az adminisztratív feladatok, magukban hordozhatják a tervezés, folyamatosság, tudatosság, ellenőrizhetőség elvét, ami segítheti a pedagógiai munkát, a gyakorlatban a pedagógusok kevésbé élik át, hogy ez fontos pedagógiai eleme a munkájuknak, inkább csak az adminisztratív terhet érzékelik. A pedagógusok részéről idegenkedés látszik az adminisztratív munkával szemben (Hofmann, 2002; Gergely, 2002)

A nevelői szerep sikerességében komoly problémát okoz a pedagógusoknak személyes viszonyulása a szakmájukhoz, mely szerint egy tantárgyat, tudományterületet akarnak oktatni, és elvileg elutasítják a nevelői szerepkört (Hoffmann, 2002).

Trencsényi (1988) is azt állapítja meg, hogy az oktató és irányító attribútum jelenléte fontos érték a pedagógusoknak. Más szakirodalmak is beszámolnak arról, hogy szavakban a pedagógusok meghatároznak nevelési feladatokat, de a gyakorlatban nem vállalják azt, vagy pedagógiai kultúrájuk hiányos volta miatt különféle nevelési helyzetekben, például hátrányos helyzetű tanulók segítése, diákönkormányzatokkal való együttműködés stb., eredménytelenek (Golnhofer – Szekszárdi, 2003; Cs. Czachesz – Radó, 2003; Nagy, 2001).

A gyermekvédelem és a pedagógia tevékenységének összeérése magával hozza, hogy a tudós tanár, - vagy ahogy Czike (2006) nevezi tanító, oktató - szerep nem válik élesen külön a nevelő szereptől, ahogy a meghatározásban is láthattuk. Úgy tűnik azonban, hogy a gyakorlati pedagógiai tevékenységben ezek mégis szétválnak tudásátadási, didaktikai és nevelési tevékenységgé.

Ha elfogadjuk, hogy a szakmáról kialakított nézet, meghatározza a szerepfelfogást, akkor azt mondhatjuk, hogy a pedagógus, tudást akar átadni, kevésbé nevelni, vagy bürokrata szerepet vállalni. A gyermekvédelem oldaláról meghatározott hivatalos és nem hivatalos szükségletek mentén gondolkodva, a használható tudás átadása megjelenik elvárásként, a szerepelemek közül tehát ennek fontossága vitathatatlan. Különösen a gyermekvédelmi szempontból meghatározott elvárások között erősebb a nevelő szerephez köthető tevékenység rendszer. A társadalmi struktúra újratermelődését segíti elő a pedagógiai tevékenység, ha figyelmen kívül hagyja a társadalmi hátrányok leküzdését segítő nevelői tevékenységet illetve az egyéni sajátosságokhoz igazodó, differenciált oktatási pedagógiai módszereket.

A pedagógus tevékenységét bemutató elemzések arra mutatnak rá, hogy a diákok és pedagógusok között a tananyagon és az iskola konkrét ügyein kívül problémákról alig esik szó. Az iskola nem befogadja az ifjúsági kultúrának, az együttműködés, a partneri viszony kialakítása a diákokkal, diákszervezetekkel esetleges (Trencsényi, 1988; Ligeti – Márton, 2003; Szabó – Örkény, 1998; Golnhofer, 2003). Ezekből a kutatási eredményekből az látható, hogy nem általános a hazai iskolákban, az ehhez kapcsolódó szerep sem.

A „kollégaszerep” megvalósulása tekintetében biztató kutatások vannak, amelyek szerint csökken a hagyományos, erősen hierarchizált iskolakép szerepe, és egyre nagyobb hangsúly helyeződik az emberi tényezőkre, a jó iskolai klímára (Golnhofer, 2003).

A pedagógusnak a szülőkkel való viszonya az irodalmakban konfliktusosnak van definiálva. A hazai viszonyok között a kapcsolattartás általában a szülőértekezletekre korlátozódik, ahová sokszor a „problémás gyerek” szülei nem jönnek el. Ezt a tanárok érdektelenségnek élik meg, a szülők pedig saját tehetetlenségüket fejezik ki vele (Ligeti – Márton, 2003). Kutatások azt mutatják, hogy nő a szocio- kulturális különbség a tanárok és a gyerekek családjai között, s ez újabb konfliktusok, eredménytelenségek forrása (Golnhofer, 2003). A szakirodalomban arra is van adat, hogy a családok alacsony szociális státusa szoros összefüggést mutat az iskolai teljesítéssel, és ezeknek a családoknak a gyermekeit sújtó hátrányok pedagógiai eszközökkel történő ellensúlyozása ellentmondásos (Cs. Czachesz – Radó, 2003). A szülők viszonya az iskolával abból a szempontból is differenciált, hogy mennyire szólhatnak bele az oktatási intézményben folyó szocializációs folyamatokba. A szülők többsége úgy ítéli meg, hogy a ritka találkozás korlátozza az információ- és véleménycserét (Golnhofer, 2003).

Ha a reformpedagógiai irányzat alapján értelmezett partnerszerep meghatározást nézzük, amely magában foglalja a kollégákkal, a diákokkal és szülőkkel is az egyenrangú viszonyt, akkor látjuk, ez a szerepelem pusztán a kollégákkal valósul meg. A diákokkal való demokratikus viszony megvalósítását nehezíti a diákokkal való kapcsolódási pont és mód beszűkülése. A szülők partnerszerepének megvalósulása pedig nehezített a szocio- kulturális különbségekkel való tehetetlenség miatt. Ez összecseng a már korábban bemutatott társadalmi viszonyokban gyökerező pedagógiai elvárások ellentmondásosságával.

A nyilvános szereplés hagyománya nem alakult még ki hazánkban. A közéleti szerepvállalás helye, szerepe a pedagógus munkájában nem rajzolódhatott ki, hisz a magyar demokrácia nagyon fiatal, de ezt a szerepet, az iskola szolgáltató jellege, az iskola önállóságának növelése erősítheti.

Az iskola és a szülők szorosabb együttműködésére lenne szükség. A szülőknek és a gyerekeknek a jogai bővültek az utóbbi években. Megjelenik társadalmi szükségletként, hogy a család beleszólhasson a gyermek nevelésével kapcsolatos kérdésekbe és legyen információs helyzetben az iskolaválasztással kapcsolatos lehetőségekről. A gyermekek partnereként jelennek meg az elvárások szintjén, hiszen nekik is joguk van érdekvéonyesítésre és a személyüket érintő kérdésekbe beleszólni.

Néhány nyugati gyakorlatban az iskola, pedagógus társadalmi szerepvállalása megvalósul, hazánkban még nem jelennek meg társadalmi aktorként, a tanárok ez

irányú szerepvállalása idegen hazánkban. Abban az értelemben azonban, hogy a gyermekek érdekét képviselni kell több fórum felé, illetve a pedagógusok érdekeit artikulálni a fenntartó felé, már vannak társadalmi elvárások megfogalmazva. Ennek a megvalósulása nehezített, mert sok esetben a pedagógusok nincsenek tisztában gyermekvédelmi fogalmakkal és a gyermekvédelem intézményrendszerével, illetve az elmúlt rendszer leginkább egyirányú kommunikációt hagyományozott át állam és állampolgár között.

A nevelési szinterek együttműködése, a kooperáció, az összehangolt tevékenységrendszer a gyermekek érdekében megjelenik elvárásként. Kirajzolódni látszik ennek megvalósulása. Ez a szerepelem kezd beépülni a pedagógus szerepkészletbe. Szintén társadalmi szükséglet a nevelési szinterek intézmények közötti kooperációjának dimenziója. Ebben a tekintetben az együttműködést gátolja a kompetenciák tisztázatlansága és a kooperációs technikák ismeretének hiánya a pedagógusok részéről (Herczog, 2003).

Az információs társadalommal való lépéstartás gyermekvédelmi szempontból is fontos elvárás. Az internet számos olyan veszélyt rejt, pl. chatelés, ami károsan befolyásolhatja a gyermek közösségi életét, iskolai teljesítését, ami kivédhető, sőt felhasználható lenne a gyermek fejlődése érdekében, ha a pedagógusoknak lenne tudásuk ezek működéséről, hatásmechanizmusáról. Az internet és az informatika lehetőségeket nyújt a pedagógus számára a diákjaival való viszony „demokratizálására” és felhasználható a tanulási motiváció terén is (Nagy, 2001).

6. A gyermekvédelmi szemlélethez és pedagógus szerepelváráshoz köthető pedagógiai kultúra

6.1. Paradigmaváltás az iskolában a gyermekvédelmi szemlélet tükrében

Az iskola a gyermekvédelmi funkcióját akkor tölti be, ha a tudás és a kulturális javak elsődleges elosztását módosítja, a különböző kultúrák befogadjává válik, és a gyermek kapcsán rendszerben gondolkodik. Ezzel biztosítja minden gyermek számára a jogaik érvényesülésének feltételét.

Mint azt korábban bemutattuk, a szerep adott társadalmi környezetben habitualizálódott cselekvésként fogható fel, amely akkor változik, ha a társadalom alrendszerei változnak, és új elvárást fogalmaznak meg, amely a társadalom minden tagja számára ismert és legitim. Ebben az esetben az új elváráshoz igazodó szerepfelfogás jelenik meg a társadalom minden tagja és különösen a szerepetböltő tudáskészletében. A paradigmaváltás akkor valósul meg, ha a szerepetböltő internalizálja az új szerepelváráshoz kapcsolódó szerepfelfogást és meg is valósítja azt.

A gyermeki jogok deklarálásával, az új jogszabályok megjelenésével, és ezekhez kapcsolódóan a jogok érvényesítésének intézményesüléseivel (gyermekjóléti szolgálat, diákönkormányzatok stb.) a társadalomban megjelent a pedagógusok felé egy új elvárásrendszer. Mint láttuk, a társadalom ellentmondásos üzeneteket fogalmaz meg a pedagógus szerepére vonatkozóan. Így a paradigmaváltás ezen a területen esetleges. Mégis ehhez az új elvárásrendszerhez kapcsolódó cselekvések leírhatók, sőt ezek már a szakirodalmakban meg is jelentek.

Az oktatásszervezésben, az órán kívüli tevékenység szervezésében és a szereppartnerekkel (szülőkkel, gyermekekkel, szakemberekkel) való együttműködés tekintetében is paradigmaváltásra van szükség.

Elsősorban a tanulásszervezés tekintetében releváns paradigma a konstruktív pedagógiához köthető. A konstruktivista szemléletmódban a tudás a használhatóságával, adaptivitásával válik fontossá az egyén számára. Ezért nem a tudás hagyományos értelemben vett átadása, vagy a tapasztalat a kiindulópontja a gyermeki megismerésnek. A tapasztalat maga is konstruált, elsősorban az előzetes tudástól, az elme értelmezési, konstruáló, építő folyamataitól függően. Kiemelt szerepet kap a

tanulást akadályozó előzetes elképzelések esetén a fogalmi váltás folyamata (Nahalka, 2009). Az a pedagógia, amely nem vesz tudomást a konceptuális váltásokról, alapvetően szelektív, azok igényeit elégíti ki, akik otthonról kellő háttérrel, biztatással, értelmezési kerettel, gondolkodásmódot, műveltséget kapnak. A gyermek meglévő tudására építés elve lehetővé teszi, hogy a gyermek iskolai megítélését, illetve iskolai karrierjét ne az határozza meg, hogy a gyermek, befogadó kognitív struktúrái megfelelnek-e a tanított tartalomnak, vagy a magyarázat logikájának (Nahalka, 1997).

Csak a 20. század szüli meg a kultúrák iskolai emancipációjának szükségességét valló, a gyermekek által az iskolába hozott viszonyulásokat, értékrendet átírní nem, legfeljebb gazdagítani kívánó szemléletet, amely újrafogalmazza az esélyegyenlőtlenségekkel kapcsolatos teljes fogalomrendszert (Nahalka, 2009).

A tanulási környezet maga egy rendszerként értelmezhető. A tanulási tevékenység számára biztosított eszközök, a tanulási-tanítási folyamat terve, értékelés technikái az elképzelt tanulási folyamat koncepcionális háttere, a munkamegszervezésének körülményei, a pedagógus-diák interakcióinak jellege rendszert alkotnak. Az egységes rendszer pedig nem lehet eklektikus, elsősorban nem lehet benne egyszerre több tanulásfelfogás (Nahalka, 1997).

A paradigmaváltás a tanulási folyamatok megszervezésén túl is megjelenik az iskolában. Az iskola egy rendszer, és egyben része is egy nagyobb rendszernek, a társadalomnak. A rendszer kölcsönviszonyokból áll, ezeknek a kölcsönviszonyoknak a találkozási pontjait kell megtalálnia, amelyek a rendszeren belül az egyes elemeket összekötik, vagy szétválasztják. A rendszerben megjelennek szülők, gyerekek, más szakma képviselői, a helyi társadalom. Az iskolának az innen érkező igényekre kell válaszolni, aktív, produktív kölcsönviszony kialakításával (Goren, 1991).

Tulajdonképpen a demokratizálódás hozza ezt az alapvető változást az iskolában. Hiszen a szereppartnernek egyenrangú félként jelenhetnek meg az iskola világában, beleszólhatnak az iskola, mint szocializációs színtér működésébe. Ha az iskola válaszol az érkező igényekre, akkor ezt a rendszerszerű, demokratikus működést valósítja meg. Ezzel nem az válik kérdéssé, mit tegyenek a magatartási, vagy tanulási nehézségekkel, vagy hátrányos helyzetű tanulókkal, hanem, hogy az iskola hogyan képes szolgáltató intézménnyé alakulni.

6. 2. Paradigmaváltás a pedagógus és a szereppartnerek közötti együttműködésben

A gyermekvédelmi személethez is köthető változások a szülőkkel, gyermekekkel, az iskola közvetlen társadalmi környezetével való együttműködés szemléleti változásaival valósulhatnak meg. Ezek elsősorban az *órán kívüli tevékenységek* területén érvényesülhetnek. Azonban ha a szakember, pedagógus újra definiálja szakmai szerepéhez kapcsolódó nézeteit, akkor ez minden szituációban meghatározóvá válik.

A pedagógiai cselekvésben a személyes kapcsolatokon, befogadáson, párbeszeden és a kommunikáción kell a hangsúlynak lennie. Az elfogadás nem egy utólag csatolt üzenet, hanem egy folyamatos magatartás. Nem jelent privilégiumokat, vagy szívességet. Egy meleg, befogadó környezet létrehozásáról van szó, ahol minden gyermek jól érzi magát, sikeres és kompetens lehet. Mindez igaz a tanárok és a diákok, szülők kapcsolatára is (Abajo Alkalde, 2008).

A korábbi, már bemutatott, hagyományok hatására ma is jellemző, hogy a családra hárítják a felelősséget a társadalmi helyzetükért, és az ebből következő megküzdési nehézségeikért. Ezzel a pedagógusok a partneri alapon működő, képessé tevő funkció helyett a kontroll funkciót vállalják fel. A gyermekvédelmi szemlélet kapcsán a pedagógus dolga nem az, hogy a családban keresse a bűnbakot. A gyermekvédelem elsődleges feladata, hogy a családdal, nevelő környezettel együttműködve közösen teremtsék meg a feltételeket arra, hogy a család jól funkcionáljon, és megtalálja a kapcsolatot az iskolával. Érvényes elvárás lehet, hogy az iskola ne előzetes egységesítésre kényszerítse a gyermekeket és szüleiket. Az ilyen kényszer szimbolikus erőszak elfogadásán alapul, merevvé teszi az iskolát, mint rendszert, és ezzel nem hagy teret az alkudozásra a felnőttek és gyerekek, illetve a szülők és az intézmény között (Somlai, 1997).

A diszfunkcionálisan működő családok leírásában és vizsgálatában, a hagyományokra építve, kizárólag a deficitek kerülnek a figyelem fókuszába. Ugyanúgy, mint az iskola számára elfogadhatatlanul viselkedő, vagy teljesítő gyermekek esetében. A súlyos problémák azonban elfedik a pozitívumokat, nehézzé teszik a külső szemlélő - pedagógus, szociális szakember -, számára a pozitív aspektusok értékelését. A fiatal, és családja már meglévő erősségeinek hangsúlyozása, korábbi sikeres akcióinak, problémamegoldásainak tudatosítása éppen ellenkező hatást érhet el. A jó tulajdonságok

felderősítése háttérbe szorítja a korábban hangsúlyozott negatívumokat (Sousa-Eusebo, 2009; Werner-Stephen-Hermann, 1992. id. Budai, 1996).

A családokkal, gyermekekkel folyó munka során a helyzet és a családtagok viselkedésének értékelése a segítő és pedagógus felől történik. Ebben az összefüggésben jelentek meg a történelem során olyan konstrukciók, hogy vannak gondoskodásra, törődésre, fejlesztésre érdemesek és arra értelmetlenek. Ezek természetesen nem a gyermek és családja, hanem a gondoskodó konstrukciói. A beavatkozás így elnyomássá válhat, erkölcsi függőségi kapcsolatot eredményez, és alapot teremt arra, hogy az értelmetlen fogalma megerősödjön, ha a gyermek és családja nem elég hálás, vagy nem követi a pedagógus utasításait (Budai, 2009; Cockburn, 2009). Ebben az alá-, fölrendelt segítő kapcsolatban többféle kedvezőtlen hatás jelentkezik: a gyermek és családja stigmatizálása, a családi kohéziók és határok gyengítése, a családi folyamatok elerőtlenedése, az érdekvényesítési képesség gyengítése és a kiszolgáltatottság erősödése (Sousa-Eusebo, 2009). A gyermekképről kialakult diskurzusban is megjelenik hasonló vélemény. „A fiatalokra, gyerekekre olyan helyzeteket, meglátásokat kényszerítenek, olyan kategorizálást alkalmaznak, amelyek elnyomóak. Ez dekonstrukciós olvasatban azt jelenti, hogy a pedagógusok, szakemberek kontrollja alatt áll a gyermek, sőt a szülő is. A normától való eltérés lehetőséget ad arra, hogy beavatkozzanak a gyermek életébe. Ebben az összefüggésben valaki mindig lassúbb, rosszabb, gyengébb és ezért valakik a hatalmi helyzetükből adódóan, marginalizálják ezeket, a gyerekeket. Ez rejtetten a segítség különböző módozatai révén történik, a hatalmi pozíciónak köszönhetően azonban az ítélkezés, ellenőrzés, korrekció, szabályozás eszközét adják a kezükbe a gyermeknek nevezett ember felett” (Golnhoferszabolcs 2005. 70). A gyermek és családja jogainak érvényesítését jelentené, ha a pedagógus és a család, gyermek közösen értékelhetnék a kialakult helyzetet, folyamatosan lehetőséget teremtve, hogy elmondják véleményüket és mind részesei legyenek az együttműködés folyamatában a tervezésnek, döntéshozásnak (Werner-Stephen-Hermann, 1992. id. Budai, 1996).

Ma is érvényes, a törvényi szabályozásban is megjelenő, szemlélet a hátrányos helyzetet kompenzálni kívánó gondolkodásmód, vagyis az egyenlőtlenségeknek a kompenzatórikus kezelési módja. A gyermekvédelmi gondolkodáshoz kedvezőbben illeszkedik az emancipációs szemlélet, amelynek kiindulópontja az, hogy a valamilyen szempontból hátrányos megkülönböztetésben részesülők csoportjához tartozó gyerekeknek nem kell feladniuk eredeti identitásukat, nem kell egyoldalúan

alkalmazkodniuk egy számukra gyakran teljesen idegen értékrendhez. Inkább az iskola alkalmazkodik diákok előzetes tudásához, tapasztalataihoz, értékeihez. Az iskola, és benne a pedagógus befogadjává válik a különböző kultúráknak és a hozzájuk kapcsolódó normáknak, szokásoknak (Nahalka, 2003). Mindez nemcsak a gyermek felé történő elfogadást jelenti, hanem ugyan így kell megvalósulnia a szülők és az iskola szűkebb társadalmi környezete felé is. Ebben a szemléletben valósulhat meg az is, hogy a diszfunkcióval működő családok, és gyermekeik szükségleteit figyelembe véve képviselje a szakember az ő érdekeiket a rendszer többi tagja felé is, és ne pusztán a kívánt viselkedés normatív követelményeit közvetítse feljük lágyabb vagy direkt eszközökkel.

A gyerek és tanárok közti kommunikáció demokratizálását segítheti a diákönkormányzatokkal való együttműködés, hiszen ez elősegíti az egymás szempontjainak figyelembevételét a döntéshozásban. Az iskolában demokratikus szervezeti működésre van szükség, mert e nélkül az elméleti nevelés a demokratikus értékekre érvénytelenné válik (Somlai, 1997).

6. 3. Pedagógiai kultúra a gyermekvédelmi szemlélet tükrében

Az órai munka során, a tanulásszervezés területén a paradigmaváltást a konstruktivista tanulásfelfogás és az ehhez köthető pedagógiai cselekvés hozhatja meg. Ez a tanulásfelfogás csak a differenciált pedagógia eszközeivel fér össze. A korábban leírt és most következő megfontolások természetesen nagyon régóta jelen vannak a pedagógiában, de rendkívül nehezen érvényesülnek. Azért érvényesülnek nehezen, mert a pedagógiai gyakorlat hosszú ideig tartó, és alapvető struktúráit, gondolkodásmódját és tevékenységeit érintő paradigmaváltásról van szó. A pedagógusok többsége számára a változás pusztán új módszerek megtanulását és alkalmazását jelenti. Azonban az új módszerekkel a paradigmaváltás még nem történik meg, ha a pedagógusnak más alapfelképzései vannak az eredményességről is és az eredményes pedagógiai tevékenységről is (Nahalka, 2009).

A differenciált, adaptív pedagógiai munka teljes körű lehetőségének bemutatása itt nem célom. Arra törekszem, hogy az oktatást meghatározó folyamatok főbb elemei kapcsán mutassam be az adaptív és differenciált módszer lényegi gondolatait.

A pedagógiai *célok*, a gyermek alakításával, alakulásával kapcsolatban elképzelt, pozitívan értékelt végállapotok, amelyek elérésére való törekvés a nevelés, oktatás alapvető jellemzője. A célok egyeztetése, integrációja, az elvárások kölcsönös tisztázása és elfogadása az adaptív oktatásban a pedagógus, a tanuló és a szülő együttműködésének eredményeként valósul meg. Ennek módszerei korlátlanok, a pedagógus kreativitására van bízva (M. Nádasi, 2007).

Az *értékelés* ma megítélő, rangsoralkotó módszer, fegyelmező eszköz. Az értékelés valódi célját akkor éri el, ha fejlesztő értékeléssé válik, a tanulást szolgálja és nem az egyoldalú pedagógus – diák viszony fenntartását (Nahalka, 2009).

Olyan *motiváló*, hasznos, életszerű tevékenységeket kell szervezni a tanulás szinterein, amelyek mintegy „melléktermékeként”, legalábbis nem közvetlenül szolgálják valaminek a megtanulását, legyen az bármi (ismeret, készség, képesség, attitűd stb.) Vagyis a tevékenység végzőjének, a tanulónak nem közvetlen szándéka a tanulás, hanem a tanulás a tevékenység közben mintegy spontán módon következik be. A pedagógus tevékenységével szemben a tanulói tevékenységeknek kell az elsődleges szerepet játszani. A tanulás során az érdemi differenciálásnak kell érvényesülnie, vagyis minden tanuló olyan tanulási tevékenységben vegyen részt, amelyek éppen az ő optimális fejlődését szolgálják (Nahalka, 2009).

A csoportos tanulási környezet kiválóan alkalmas a differenciálásra. A kifejezetten heterogén összetételű csoportokban a gyerekek egymással való kapcsolata, az egymást tanítás, a viták, a megbeszélések, a konkrét elvégzendő munka elosztása, az együttműködés mozzanatai megteremtik a differenciális pedagógiai közeget, tanítási környezetet, ehhez a pedagógusnak csak olyan feladatot kell biztosítania, hogy ez a hatás valóban elérhető legyen (Nahalka, 1997). Super (1968) úgy gondolja, hogy a viselkedési minták azokban a szokásokba, készségekben differenciálódnak és integrálódnak, amelyek gyermek- és ifjúkorban az osztálytermekben, egykoriak tevékenységében zajlanak. Megfogalmazódnak a gyermekek vágyai, sikereket, kudarcokat tapasztalnak meg, egyre realisabb szerepeket valósítanak meg. Ha elfogadjuk, hogy a személyek szociális identitásának kialakításában saját csoportjaik fontos szerepet játszanak, akkor annak a nézetrendszernek, világkonstrukciónak, amelyet közösen dolgoznak ki, szintén fontosságot kell adni (Super, 1968).

A csoportos munkaformával kapcsolatban gyakran fogalmazzák meg, hogy a csoportos helyzetben szükségképpen kialakul a társas lazulás, s minél nagyobb a csoport, e jelenség kiváltódása annál valószínűbb, s minél ellenőrizhetetlenebb a csoport

tevékenység során az egyéni hozzájárulás, a társas lazsálás mértéke annál erősebb. A csoportviselkedés vizsgálata azonban rávilágít arra, hogy a csoportos helyzet adott esetben növeli az egyén önátadását a feladatnak, fokozza a cél elérésére fordított egyéni energia mértékét (Gordon Győri, 2006).

A nyugati kultúrák többségében, így hazánkban is, mint azt bemutattuk, az iskolai teljesítés verseny a későbbi jobb munkaerő-piaci pozíció megszerzéséért. A privilegizált csoportok így ki is sajátítják a jó iskolai lehetőségeket. Vagyis a tanulás individuális céllá vált. A modern nyugati felfogásban egy személy vagy verseng, vagy együttműködő. A versengés és kooperáció azonban nem ellentét fogalmak, egy személy lehet egyszerre nagyon intenzíven versengő és együttműködő is (Gordon Győri, 2006).

Fontos, hogy a nevelés interkulturális jellegű legyen, azaz különböző kultúrák találkozási pontjaként működjön. Az interkulturális nevelés nem a „másokat” célozza. Nem feltételezett vagy valós hiányosságokat orvosolja. Éppen ellenkezőleg, az iskolában egy mindenkit gazdagító találkozásra kell, hogy sor kerüljön. Az iskola közösségi hely kell, hogy legyen, ahol a tisztelet a megbecsülés és a megismerés talaján állva egymást kölcsönösen gazdagítják élményeikkel, tudásukkal, bizalmi légkörben, egymást elfogadva. Ehhez nélkülözhetetlen egy tudatos nevelő, aki elemzi a társadalmi ellentmondásokat és megkülönböztetést, saját nevelési gyakorlatát, valamint az iskolában tapasztalható tudattalan kirekesztő mechanizmusokat (Abajo Alkalde, 2008).

Szükséges a tanuló előzetes tudásának felmérése, amely sokféleképpen történhet. Mindenképpen a tanuló aktivitásával, beszélgetéssel, kérdések megvitatásával, amivel feltérképezhető a tanuló konstrukciója, elképzelése az adott témáról és amelyen keresztül maga szembesül a következtetése, vagy logikája esetleges hiányosságaival. Ez jelenthet megfelelő alapot ahhoz a folyamathoz, amely elvezet a konceptuális váltáshoz.

Az új paradigma szerint az iskolában immár nem az örök igazságokat, a tőlünk független szépet és jót kell tanítani, hanem arra készítünk fel, hogy mindenki – egész életen át – állandóan maga alkossa meg saját hitét, elkötelezettségeit.

Összegezve a leírtakat, elmondható, hogy a bemutatott paradigmaváltás a pedagógus oktatásszervezési tevékenységben a gyermekvédelmi szemlélet elemeihez köthetők. Érvényesül benne a modern gyermekkép, a gyermekvédelmi meghatározás, a modern pedagógusszerep értelmezés, az emancipációs szemlélet.

A Nahalka (2009) által leírt paradigmaváltás és az ahhoz kapcsolódó pedagógiai tevékenység jól megfeleltethető a modern gyermekkép felfogásnak, amely szerint a

gyermekkor társadalmi képződmény, amely az emberi élet korai éveinek megértéséhez kínál értelmezési keretet. Nem természetes és általános állapota az emberi csoportoknak, hanem az egyes társadalmak speciális strukturális és kulturális összetevője. A gyermekkor soha nem választható el teljesen olyan más változóktól, mint osztály, etnikum, nem. A gyermekekre úgy kell tekintenünk, mint akik aktív résztvevői, meghatározói saját társas életüknek, a körülöttük élőknek; nem passzív alanyai a társadalmi folyamatoknak (Golnhofer – Szabolcs, 2005).

A bemutatott paradigmaváltás összhangban van a gyermekvédelmi definíció elemeivel is, amely szerint a gyermekvédelem minden gyermekre kiterjed, legelső szintje a család és iskola gyermekek jól-létét szolgáló működése, az optimális fejlődés közeg biztosítása, ami a lehetőségek legvégső határáig tiszteletben tartja a családok életmódját, szokásrendszerét, tradícióit (Herczog, 2003).

Úgyszintén érvényesülnek a leírt szemléletben azok a pedagógus szerepelemek, amelyeket korábban megfogalmaztunk. Érvényesül a beláttatás, a gyermek öntudatának és kompetenciaérzésének erősítése, mely a *nevelő szerepelem* sajátja, a pedagógus és a diák, szülő közötti együttműködés, amely a *partner szerepelemet* jellemzi, megjelenik az értékelés folyamatkövető funkciója, amely az *értékelő szerepelem*, és a *tanító, oktató szerepelem* sajátossága is jelen van benne, amelyben a pedagógus tanulásszervezői tevékenységére jellemző az örömteli és alkotó tanulási folyamat megteremtése.

Az új paradigma szerint minden gyermek egyéni sajátosságokkal bír, minden gyermekre egyénileg jellemző szükségleteket kell kielégíteni és minden gyermek egyéni, előzetes tapasztalataiból létrehozott tudásából, nézetrendszerből kell kiindulni a tanulási folyamat tervezésekor. Nincs tehát értelme a szocio-kulturális eltérések mentén való differenciálásnak, szegregációnak, stigmának.

7. A kutatás bemutatása

7. 1. A kutatás célja

Amint azt bemutattuk, az új gyermekvédelmi törvénnyel és a gyermeki jogok deklarálásával megjelent egy új elvárásrendszer az iskola és a pedagógusok felé, amelyben a gyermekvédelmi tevékenység hangsúlyosan jelenik meg. A gyermekvédelmet pedig a gyermek deklarált jogainak érvényesítéseként értelmezzük.

A minden gyermekre kiterjedő jogok érvényesítése akkor valósul meg, ha az iskola a tolerancia és az együttműködésre való nevelés színterévé válik. Ehhez szükséges, hogy a programjában, működésében megjelenjen az eltérő kultúrájú, szociális háttérű gyerekek és családjaik igényeinek, szükségleteinek elfogadása.

Az új elvárásrendszer szerint a gyermekre, mint aktív, önálló individuumra tekintünk, elfogadjuk, hogy a gyermekek, ifjak egyedi társadalmi tényezők.

Az iskola egy nagyobb rendszer részeként jelenik meg, csakúgy, mint a gyermek, aki a családja és a társadalom, mint nagyobb rendszer tagja értelmeződik. Így az iskola szűkebb társadalmi környezete és a szülők az iskolában zajló nevelésnek és oktatásnak aktív szerepelői, egyenrangú szereppartnerei a pedagógusnak.

Ennek érvényesülése paradigmaváltást tesz szükségessé, amely megjelenik az oktatásszervezésben, az órán kívüli tevékenység szervezésében és a szereppartnerekkel – szülőkkel, gyermekekkel, szakemberekkel – való együttműködés tekintetében is. Szükséges továbbá, hogy újrakonstruáljuk a pedagógusszerepről a társadalomban jelenlévő tudásunkat, és a gyermekvédelmi szemlélet beépüljön a pedagógusok szerepükről vallott nézeteibe. A szerepek új elváráshoz való újrakonstruálása hosszabb folyamat a társadalomban, és neheztítő tényező, ha nem egységes az elvárás.

Kibontakozóban van egy olyan árnyalt pedagógus szerepelvárás, amelyben a tanulás-, nevelésszervezésben, és az iskola rendszerének szereplőivel kapcsolatban a pedagógiai kultúra differenciáltságának igénye is megjelenik, vagyis a pedagógusok elfogadják, hogy a gyerekek és családjuk különfélék és ehhez alkalmazkodnak az adaptív, a differenciált nevelés, oktatás elvét követve, illetve gyakorlatát megvalósítva. Ezzel teljesül az iskolának az a funkciója, hogy a tudás elsődleges elosztását valóban módosítja.

Ezzel egyidejűleg és ellentétesen megjelent a társadalmunkban - mint ahogyan a fejlett társadalmak többségében is - a neoliberális, és a neokonzervatív politikai ideológia. Mindkettő szűken értelmezi az igazságosság és egyenlőség társadalmi értékeit, és ezzel elveti az állami felelősségvállalást ezek megvalósítása terén. Ez a tendencia a pedagógus-szerepelvárásról küldött társadalmi üzenetet diffúzzá teszi, nem egyértelmű, hogy mit vár a szerepbetöltőtől. A pedagógus felé egy sajátosan kettős elvárás-rendszer fogalmazódik meg, így a pedagógus annak alapján igyekszik egyensúlyt teremteni az elvek között, hogy mi látszik számára helyesnek.

A gyermeki jogok és az ezt biztosító gyermekvédelmi törvény több mint tíz éve van érvényben Magyarországon. Az ezzel a törvénnyel deklarált preventív szemlélet összeköti az iskolát a gyermekvédelemmel.

A kutatásban azt a szemléletet követem, hogy a gyermekvédelem nem csupán az iskolában megjelenő, tanórán kívüli program, hanem beépíthető a pedagógus tevékenységébe, oktatásszervezésébe, vagyis választott szerepelemmé válhat az oktatási folyamatban is.

Célunk volt megismerni a pedagógusok szerepükről alkotott nézeteit. Megvizsgáltuk, hogy az új elvárás-rendszerhez mennyiben illeszkedik a szerepbetöltők elképzelése.

Kutatásunkban *azt vizsgáltuk*, hogy a pedagógusok szerepfelfogásába megjelennek-e, és ha igen, miként jelennek meg az új elvárások, illetve, hogy a pedagógusok szerepfelfogásába megjelenik-e a gyermekvédelmi szemlélet. Vizsgáltuk továbbá, hogy a pedagógusok pedagógiai kultúrája, különös tekintettel az adaptív oktatásra, miképpen befolyásolja a gyermekvédelmi elemek beépülését a pedagógusszerepbe, illetve a társadalomban megjelenő általános értékek, miképpen hatnak a pedagógusok nézeteire, szerepfelfogására.

7. 2. Hipotézisek

1. Ha a pedagógusok a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodnak, akkor a szerepfelfogásukba szignifikánsan nagyobb mértékben épültek be a gyermekvédelmi elemek, mint azoknál a pedagógusoknál, akiknél az egységes szaktárgyi ismeretátadás dominál.
2. A heterogén csoportokban tanítók szerepfelfogásába inkább beépült a gyermekvédelmi szerepelem, mint a szelektív alapú, jó gazdasági és kulturális háttérrel rendelkező gyermekek homogén csoportjaiban dolgozó tanárok szerepfelfogásába.
3. A szociális ismeretekkel bíró pedagógusok szerepfelfogásába inkább beépültek a gyermekvédelmi elemek, mint akiknél ez a tudás hiányzik.
4. Mivel a pályamotiváció meghatározza a pedagógusok szerepfelfogását, így azok a pedagógusok, akik eleve a tanári pályára készültek, azoknak a szerepkészletébe szignifikánsan nagyobb arányban beépült a gyermekvédelmi szerepelem, mint akik nem erre a pályára készültek, vagy pályaelhagyók szeretnének lenni.

7. 2. 1. Konceptualizálás

Szerepfelfogás: Az a mód, ahogyan a pedagógusban leképződik a társadalmi elvárás. Ezt abból fogjuk megtudni, hogy a pedagógusok mit határoznak meg feladatukként.

A heterogén és homogén csoportban tanítók szerepfelfogása: A szakirodalmi feldolgozásban bemutattuk, hogy a jó gazdasági és kulturális környezetből érkező gyermekek családja és környezete az iskolától többnyire azt várja, hogy átadja azt a tudást, amely az alapja lehet a magas társadalmi pozíció betöltésének. Míg a heterogén összetételű osztályokban tanító pedagógusok felé ennél *differenciáltabb elvárás érkezik*, és a gyermekek által az iskolába bevitt társadalmi problémák a szülőkkel és a tanulókkal kapcsolatban is differenciált pedagógiai cselekvést kívánnak.

Gyermekvédelmi szerepfelfogás: Feladatának tekinti az egyéni sajátosságokhoz igazodó óraszervezést, gyermekvédelmi tevékenységet, és a szülőkkel való együttműködést.

Szociális ismeretek: Gyermekvédelem alapelvei, rendszere, intézményei, és a gyermekvédelem alapfogalmai ismerete.

A pályamotiváció: a tanári pályával való elégedettség meghatározza a szerepről alkotott képet.

7. 3. A vizsgálat módszerei

7. 3. 1. Alkalmazott kutatási módszer

A vizsgálat célja szerint felderítő jellegű kutatást végeztünk. A kutatás elemzési alapegységeként az egyéneket jelöltük meg. Noha iskolákban oktató pedagógusokat kérdeztünk meg, mégis az egyes oktatói véleményekre voltunk kíváncsiak és nem az intézményre.

Idődimenzió szempontjából keresztmetszeti vizsgálatot végeztünk, hiszen a jelen állapotra vonatkozóan kaptunk adatokat.

A kutatás jellege alapján: kvantitatív kutatás, kérdőíves vizsgálattal.

Induktív kutatási stratégia alkalmazása során a kutatási módszerünk az írásos kikérdezés (önkitöltős kérdőíves vizsgálat). Az összegyűjtött adatok minőségi és mennyiségi elemzésére került sor.

A kérdőív adatait az SPSS statisztikai elemző rendszerrel dolgoztuk fel. A kérdőív kérdéseit kódoltuk olyan módon, hogy feldolgozható legyen az említett statisztikai rendszer számára és ez egyben alkalmas legyen a hipotézisek igazolására vagy elvetésére is.

Az egydimenziós elemzések leírására százalékos megoszlásokat, átlagot, móduszt használtunk. Az adatok feldolgozásában több-(általában két) változós eljárásokat alkalmaztunk. A gyakoriság leírására százalékos megoszlásokat, átlagot, móduszt és néhány esetben szórásanalízist használtunk. Többváltozós eljárásoknál alacsony mérési szintű változók esetében az összefüggések erősségének vizsgálatához Pearson-féle khi-négyszet értéket számoltunk. (A kutatásban elfogadott szignifikancia szint $\chi^2 < 0,05$.) Magasabb szintű vagy több változó bevonását lehetővé tevő eljárásokra – mint például korreláció-számítás, lineáris regresszió vagy faktoranalízis – a kérdőívben szereplő változók mérési szintjei nem adtak lehetőséget.

A metaforaelemzést a Vámos Ágnes (2003) által leírt módszerrel elemeztük. Meghatároztuk a tanár fogalomhoz írt metaforák forrástartományát, és ezt elemezve a fogalmi metaforát. A fogalmi metafora elemzésével következtetéseket vontunk le a célfogalomra.

7. 3. 2. A kérdőív bemutatása, operacionalizálás

A kérdőív 39 kérdésből illetve kérdéscsoportból áll, a többsége zárt kérdés. Négy nyitott kérdést tartalmaz a kérdőív, a tanulók előzetes tudásának felmérésére, a gyerekek iskolai sikereinek, illetve kudarcainak okaira és a gyermekvédelmi tevékenység során a szereppartnerekre vonatkozóan. Az utolsó kérdésben egy metaforát kértünk a pedagógusoktól a tanárságra vonatkozóan (1. melléklet).

A kérdőív az alábbi dimenziókban tartalmaz kérdéseket:

1. Statisztikai kérdések
2. Az oktatók pályamotivációja, elégedettsége
3. Az oktatók által fontosnak ítélt tudásanyag
4. A pedagógus saját maga által meghatározott iskolai feladatai
5. Pedagógiai kultúra
6. Szociális, gyermekvédelmi ismeretek

1. Statisztikai kérdések

A kérdőív 1-7. kérdései a nem, oktatásban eltöltött évek száma, település típus, iskolatípus, az iskolában tanuló gyerekek családjának iskolai végzettsége, jövedelmi viszonyaira kérdez rá.

2. Az oktatók pályamotivációja, elégedettsége

A kérdőív 8-12. kérdései a pedagógusok pályamotivációjára kérdeznek rá, illetve arra, hogyan érzik magukat az iskolájukban, és mitől érzik magukat úgy.

A különböző motivációval pályán lévő pedagógusok szerepfelfogásában, nézeteiben, szakmai befektetéseiben mutatja meg az eltéréseket.

3. Az oktatók által fontosnak ítélt tudásanyagok

A kérdőív 13-23. kérdéseiből azt tudhatjuk meg, hogy a pedagógusok milyen, az első diploma megszerzésekor felvett, kurzusaikat tudják leginkább hasznosítani a munkájukban, milyen továbbképzéseken vettek részt, és milyen céllal tették. Saját érdeklődésük alapján milyen továbbképzésen vennének részt szívesen.

A fontosnak, hasznosnak ítélt tudásanyag abban nyújt tájékozódást, hogy milyen tevékenységet támogató ismereteket szereznének, vagyis, hogy milyen pedagógus szerepelem áll közel a válaszdáchoz. A szaktárgyhoz és szakmódszertanhoz kapcsolódó képzés a tudásátadó tanár szerepelemhez köthető, az adaptív technikák és

gyermekvédelmi ismeretekre vonatkozó képzések a gyermekvédelmi szemlélethez és az ehhez kapcsolódó pedagógus szerepelemhez köthetők.

4. A vállalt iskolai tevékenységek

A kérdőív 24-26. kérdéseivel arra kapunk választ, hogy a végzett tevékenységek közül melyikről gondolják az adatközlők, hogy nekik, mint pedagógusoknak feladatuk azt ellátni, a végzett tevékenységek közül melyekre érzik magukat felkészültnek, és melyikben kompetensek.

A szerep fogalmunk szerint a tevékenységek, amelyek feladatként fogalmazódnak meg, jelzik, hogy a pedagógusok mit gondolnak a tanárságról, vagyis a szerepfelfogásukra vonatkozóan adnak információt.

5. A pedagógiai kultúrára

A 27-31. kérdések arra adnak választ, hogy a pedagógusok a szaktárgyi ismeret- átadás során milyen módszereket használnak, a gyermekek otthoni felkészülését milyen módszerekkel színesítik, az órára való felkészülésben mennyire veszik figyelembe a tanulók egyéni sajátosságait, érdeklődését.

Szerep fogalmunk szerint, ebből arra nyerünk információt, hogy mi a pedagógusok szerepfogadásának jellemzője, illetve hogy a pedagógusok szándékait mennyire támogatják a módszertani ismereteik.

6. A szociális, gyermekvédelmi ismeretek

A kérdőív 32-38. kérdései azt mutatják meg, hogy a pedagógusok napi gyakorlatában milyen nehézségek vannak, mit gondolnak a tanulók iskolai sikereiről és kudarcairól, milyen gyermekvédelmi szakembereket, intézményeket ismernek, ismerik-e a veszélyeztetés fogalmát. A válaszokból kiderül, hogy hogyan gondolkodnak szociális kérdésekről, a pedagógus egyes tevékenységeiről, a szülőkről és gyerekekről.

A 39. kérdés egy metafora megfogalmazását kéri a tanárságról.

Az utolsó kérdéscsoportból arra kapunk választ, hogy van-e szociális ismeretük, kompetenciájuk, a pedagógusoknak, illetve ezt mennyire támogatják nézeteik. Az is kiderül, hogy a pedagógusok nézetei, ítéletei milyen összefüggésbe vannak a társadalomban megjelenő értékekkel, ítéletekkel.

7. 3. 3. *Mintavétel*

A mintába az észak-magyarországi régió közoktatási intézményeiben dolgozó, gyakorló pedagógusok kerültek. Elemszámmal arányos rétegzett mintavétellel választottuk ki őket.

A KSH honlapján található közoktatási statisztika alapján határoztuk meg a mintát. A statisztika bemutatja, hogy a régióban - azon belül a megyei adatokra - iskolatípusonként hány közoktatási intézmény van. Ezen belül településtípusra, és iskolatípusra is tartalmaz adatokat az oktatói létszámra vonatkozóan. A mintát ennek arányában választottuk ki, és *a településtípus, valamint iskolatípus szempontjából reprezentatív a minta.*

Az adatok felvétele *kérdőívvel* történt.

A kérdőív kitöltése anonim módon történt. Több mint 600 kérdőívből 318 értékelhető kérdőív érkezett vissza.

A kérdőívet postai úton juttattuk el a pedagógusokhoz, ami befolyásolta a válaszadási hajlandóságot, hiszen ha nincs személyesen jelen az adatgyűjtő, akkor általában csökken a válaszolási kedv.

7. 3 4. *A minta bemutatása*

A mintába bevont pedagógusok kiválasztásakor arra törekedtünk, hogy a KSH adataival arányosan érkezzen adat. A kérdőívet a fenti rétegző tényezőkre és a KSH közoktatási statisztikai adataival arányosan küldtük ki, figyelembe véve a válaszmegtágadás lehetőségét, így a mintába bekerült 318 pedagógus a két rétegző tényezőre, az iskolatípusra és településtípusra reprezentatív.

1. táblázat

A mintába bekerült pedagógusok aránya megyénként

Megye											
<i>Borsod-Abaúj-Zemplén</i>				<i>Heves</i>				<i>Nógrád</i>			
KSH fő	KSH %	Minta fő	Minta %	KSH fő	KSH %	Minta fő	Minta %	KSH fő	KSH %	Minta fő	Minta %
9153	59,6	186	58,5	3870	25,2	80	25,2	2333	15,1	52	16,4

KSH adatai alapján (http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi010.html)

A mintába bekerült pedagógusok százalékos megoszlása megyénként: Borsod-Abaúj-Zemplén megye: 58,5%, Heves megye: 25,2 %, Nógrád megye: 16,4%. A minta százalékos megoszlása a KSH észak-magyarországi régióra jelzett adataival arányos.

2. táblázat

A mintába bekerült pedagógusok aránya iskolatípusonként

Iskolatípus							
<i>Általános iskola</i>		<i>Szakközépiskola</i>		<i>Gimnázium</i>		<i>Szakiskola</i>	
KSH %	Minta %	KSH %	Minta %	KSH %	Minta %	KSH %	Minta %
63,7	63,8	15,5	15,7	11,9	12,2	8,3	8,5

KSH adatai alapján (http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi010.html)

A kutatás mintavételi eljárása során az iskolatípusra tekintettel, elemszámmal arányos rétegzett mintavételt valósítottunk meg, így a KSH észak-magyarországi régióra jelzett adataival arányos az iskolatípusonkénti pedagógusok százalékos megoszlása. Általános iskolában dolgozik: 63,8%, szakközépiskolában dolgozik: 15,7%, gimnáziumban dolgozik: 11,9%, szakiskolában dolgozik 8,5%.

3. táblázat

A mintába bekerült pedagógusok aránya településtípusonként

Település típus					
<i>Megyei jogú város</i>		<i>Város/ község</i>		<i>Kistelepülés</i>	
KSH %	Minta %	KSH %	Minta %	KSH %	Minta %
68,4	67,9	25,7	27,7	5,9	4,4

KSH adatai alapján (http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi010.html)

A kutatás mintavételi eljárása során, a településtípusra tekintettel, elemszámmal arányos rétegzett mintavételt valósítottunk meg, így a KSH Észak-Magyarországi Régióra jelzett adataival arányos a pedagógusok településtípusonkénti százalékos megoszlása. Megyejogú városban dolgozik: 67,9%, egyéb városban dolgozik: 27,7%, kistelepülésen dolgozik: 4,4%.

A mintába bekerült pedagógusok aránya nemeként

Nő: 84,6%

Férfi: 14.5%

0,9% a nem válaszolók aránya.

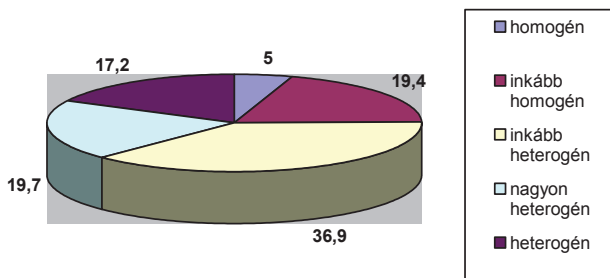
A mintavételi eljárás során nem törekedtünk a nemek arányában a reprezentativitásra, mégis a mintába bekerült pedagógusok nemek szerinti megoszlása közelít a régióra érvényes arányhoz, amely 86% nő és 14% férfi.

A mintába bekerült pedagógusok megoszlása a pályán eltöltött évek alapján:

A mintába bekerült pedagógusok átlagban 20 éve, a legtöbben pedig 25 éve vannak a pályán. A mintában a legrövidebb ideje pályán lévő pedagógus 1 éve, a leghosszabb ideje pályán lévő pedagógus pedig 40 éve tanít. (2/A melléklet)

1. ábra

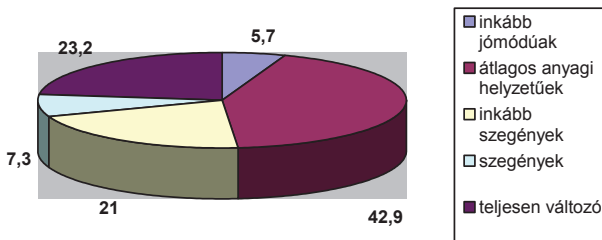
A mintába bekerült pedagógusok aránya az általuk tanított a gyermekek családjának társadalmi pozíciója alapján



A pedagógusok az általuk tanított gyermekek társadalmi pozícióját a saját megítélésük alapján jelölték, nem pedig pontos statisztikára támaszkodva (1. ábra). A megkérdezett pedagógusok legnagyobb arányban többé-kevésbé heterogén társadalmi pozíciójú családok gyermekeit tanítják. Összesen, akik az „inkább heterogén”, „heterogén”, „nagyon heterogén” kategóriákat jelölték, azok 74, 2%-ban vannak. Homogén társadalmi rétegű családok gyermekét tanítja: 5% és inkább homogén társadalmi rétegből érkezett családok gyermekeit tanítja: 19,5% (2/B melléklet). Ezekből az adatokból az még nem derül ki, hogy milyen társadalmi rétegből érkező gyermekekről van szó, de az látszik, hogy a pedagógusok csaknem 2/3-a tanít olyan csoportokban, amely a szakirodalmi adatok alapján, differenciált elvárást támaszt a pedagógusok felé.

2. ábra

A mintába bekerült pedagógusok aránya az általuk tanított gyermekek családjának anyagi körülményei szerint

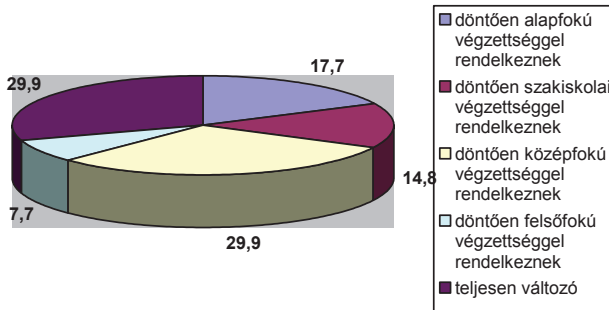


A diákok családjának anyagi helyzetét is a pedagógusok a saját megítélésük alapján határozták meg, nem pedig pontos statisztikai adatokra alapozva (2. ábra). A megkérdezett pedagógusok legnagyobb arányban átlagos anyagi helyzetű szülők gyermekeit tanítják (42,5%), inkább szegény és szegény szülők gyermekeit 28% tanítja, míg inkább jómódú családok gyermekét tanítja: 5,7%. Teljesen változó anyagi helyzetű családok gyermekeit 23,0%-a tanítja (2/C melléklet).

Itt is azt tapasztalhatjuk, hogy a differenciált elvárást jelentő gyerekcsoportokban tanítanak a legtöbben.

3. ábra

A pedagógusok aránya az általuk tanított gyermekek szüleinek iskolai végzettsége szerint



A gyerekek szüleinek iskolai végzettségére is rákérdeztünk. A pedagógusok ugyan olyan arányban jelölték a „teljesen változó” és a „döntően középfokú végzettséggel rendelkeznek” kategóriákat, mindkettő értéke 29,9%. Döntően alapfokú iskolai

végzettségű szülők gyermekeit tanítja: 17,7%, és döntően szakiskolai (szakmunkás) végzettségű szülők gyermekeit tanítja: 14,8%. Legkevesebben a „döntően felsőfokú végzettséggel rendelkező” szülők gyermekeit tanítja kategóriát választották: 7,7%. (2/D melléklet)

A mintába bekerült pedagógusok kis százalékban tanítanak teljesen homogén csoportokban (5%), felsőfokú iskolai végzettségű (7,5%), és kifejezetten jómódú (5,7%) családok gyermekeit.

A pedagógusok nagyobb részben tanítanak olyan gyermekcsoportokban, ahol az elméleti fejezetekben bemutatott szakirodalmi adatok alapján azt feltételezhetjük, hogy eltérő szükségletekkel, és differenciált elvárásokkal találkozhatnak a pedagógusok.

8. Eredmények bemutatása

A kutatás eredményeinek bemutatásánál azt a metódust választottuk, hogy először bemutatjuk a tanár-szerepfelfogás kategóriáinak meghatározását, majd a hipotézisekhez kötjük a kutatás eredményeinek bemutatását és elemzését. Az egyes hipotézisek igazolását szolgáló elemzések végén összegezzük az adatokból nyert eredményeket, összefüggéseket.

A metaforaelemzés óvatos következtetésekre ad lehetőséget, így ezt a kutatási eredmények erősítésére vagy gyengítésére fogjuk használni, és a kérdőív elemzésének végén mutatjuk be.

8. 1. A pedagógus-szerepfelfogás kategóriáinak megalkotása

A kutatás a pedagógusok szerepfelfogását vizsgálja. Az, hogy a pedagógusok milyen tevékenységeket sorolnak a feladataik közé, szerepfogalmunk szerint, megmutatja számunkra, milyen tudásuk van arról, hogy mely cselekvések tartoznak a pedagógusszerephez, vagyis megtudhatjuk belőle a szerepfelfogásukat.

A kérdőív 25. kérdésében 1-5-ig skálán jelölték, hogy az egyes tevékenységeket milyen mértékben tartják feladatuknak. Az 1-es jelentette, hogy egyáltalán nem és az 5-ös azt, hogy teljes mértékben feladatuknak tartják. A tevékenységeket a szakirodalomban leírt pedagógus - szerepelemekhez köthetően fogalmaztuk meg.

4. táblázat

Az egyes tevékenységet feladatuknak tartó (4-5-ös értéket adó) pedagógusok százalékos aránya

Tevékenységek	4-es és 5-ös értéket adók	
	N	%
1. A tanulókkal való együttműködés	310	97,5
2. A tudásvágy felébresztése	308	96,8
3. Modellnyújtás (önképzés, konfliktus megoldás, értékközvetítés, kommunikáció, együttműködés stb. terén)	291	91,5
4. A kollégákkal való együttműködés	290	91,1
5. Felkészítés az önálló ismeretszerzésre	289	90,8
6. A gyerekek tantárgyi ismereteinek bővítése (a kötelező tananyagon túl)	284	89,3
7. A gyerekek személyiségének fejlesztése	277	87,1
8. A szülőkkal való együttműködés	277	87,1
9. Erkölcsei nevelés	271	85,2
10. Tanulni tanítás	270	84,9
11. Az intelligencia fejlesztése	267	84,0
12. A világ megértésének segítése	265	83,4
13. Egészségnevelés	219	68,9
14. Állampolgári nevelés	216	67,9
15. Felkészítés az élet nehézségeire	214	67,3
16. Az alapkészségek (írás, olvasás, számolás) fejlesztése	196	61,6
17. Gyermekvédelmi tevékenység	167	52,5
18. Diák-önkormányzati tevékenység	94	29,6

Minden tevékenységet a pedagógusok több mint fele magas értékkel jelölt, kivéve a „diák-önkormányzati tevékenységet”. Korábbi kutatások is azt mutatták, hogy a pedagógusok a diákönkormányzatokkal való együttműködésben eredménytelenek (Golnhofer – Szekszárdi, 2003). A gyermekvédelmi szempontból lényeges tevékenységek közül a személyiségfejlesztést, és szülőkkal való együttműködést, illetve a modellnyújtást a pedagógusok több mint 80%-a jelölte magas értékkel, miközben magát a gyermekvédelmi tevékenységet a válaszadók 52,5%-a jelölte úgy, hogy az nagymértékben feladata. A diákok jogainak érvényesítésében jelentős szerepet játszó diák-önkormányzati tevékenységet tartják a legkisebb arányban feladatuknak a pedagógusok. Ez alapján úgy tűnik, a pedagógusok gondolkodásában a gyermekvédelmi tevékenység elkülönül az órai pedagógiai tevékenységtől.

A tanárszerep több szerepelemből tevődik össze. A szakirodalmi elemzés során bemutattuk, hogyan gondolkodunk a tanárszerep elemeiről.

Nevelőszerep: megbeszélés, beláttatás, olyan képességek fejlesztése, amelyek a felnőtt életre szocializálnak, tanulásra motiválás.

Tudásátadó-szerep: tudás átadás, a tudás folyamatos frissítése, a tanulás beépüljön a gyermek mindennapjaiba.

Partnerszerep: tanár és diák illetve szülő partneri, együttműködő viszonya.

Órán kívüli: gyermekvédelmi tevékenység, diák-önkormányzati tevékenység, ennek az ismeretnek a fontossága.

A tanárszerephez az összes szerepelem hozzátartozik. A szerepelemeknek a sajátos szerveződése mutatja meg a pedagógus szerepfelfogását. A gyermekvédelmi szerepelem a pedagógus szerepfelfogásában akkor jelenik meg,

- ha a tanárszerep elemei közül a nevelő és partner szerep hangsúlyosabban jelenik meg, mint a tudásátadó szerepelem, illetve a képzések közül, a személyiségfejlesztést segítő technikákat választják.
- ha az órai tevékenységen túli feladatok közül is választják a gyermekvédelemhez kapcsolható tevékenységet, illetve ehhez kapcsolódó tudás megszerzésére vállalkoznak.

A kategóriákat a kérdőív alábbi kérdéseiből állítottuk fel:

5. táblázat

A tanárszerep kategóriák felállítására alkalmazott kérdések a kérdőívben

	25-ös kérdés	23-as kérdés
Nevelő szerep	1, 6, 13, 15	3
Tudásátadó szerep	4, 7, 14, 18	1, 2
Partner szerep	2, 3, 5	
Órán kívüli	16, 17	4

A kategória felállításánál először azokból a tevékenységekből indultunk ki, amelyeket feladatukként határoztak meg a pedagógusok. Megnéztük a kategóriákba eső tevékenységek összértékeit, és ez alapján állítottuk fel a szerepelemek sorrendjét minden pedagógusnál. A legmagasabb értéket kapott szerepelem kategória lett az első, a legalacsonyabb értékű a negyedik. Tekintve, hogy több kategória azonos értéket kapott, ezzel a módszerrel több, mint 50 tanárszerep kategóriát tudtunk meghatározni. A minta elemszámát tekintve (318), ez nagyon magas számnak tekinthető. A kategóriákat úgy szűkítettük, hogy megnéztük, milyen tudás megszerzését tartják hasznosnak a

munkájukhoz, vagyis, ha anyagi és szabadidős lehetőségük engedné, mit tanulnának szívesen. Ezt a kérdőív 23. kérdéséből tudhattuk meg. A szaktárgyi ismereteket adó és szakmódszertani ismeret választóknál a tudásátadó tanár, az alternatív módszereket választóknál a nevelő, a gyermekvédelmi ismeret választóknál az órán kívüli szerepelem elsőségét jelentette, ha azonos pontszámot kaptak a szerepelemek. Így tíz kategória került meghatározásra. A tíz kategóriával az összefüggések értelmezése, magyarázata nehézkes volt és kevés értékelhető következtetést tett lehetővé. A kategóriákat tovább szűkítettük aszerint, hogy melyik szerepelem került az első helyre, ezzel három kategória keletkezett: nevelő, tudásátadó, partner. Az órán kívüli gyermekvédelmi tevékenység sehol nem szerepelt első helyen. A szerepelemek értékei között nagyon kis különbségek voltak, így hasznosnak találtuk, ha létrehozunk egy olyan kategória rendszert is, ahol azt néztük, hogy az első és második helyen és a harmadik, negyedik helyen milyen szerepelem van, így két kategóriát határoztunk meg. Ahol első és második legnagyobb értékkel a tudásátadó szerepelem szerepelt, ott a tudásátadóba, ahol első és második legnagyobb értékkel a nevelő és partner szerepelt ott pedig a gyermekvédelmi szerepfelfogásba soroltunk (3/A melléklet). A továbbiakban a három és kettő kategóriát tartalmazó szerepértelmezést használjuk.

A tízkategóriás szerepfelosztásban látszik (3/B melléklet), hogy legmagasabb arányban a válaszadók a partner – tudásátadó – nevelő - órán kívüli, második legmagasabb arányban a tudásátadó – nevelő – partner - órán kívüli szerepkategóriába kerültek. Négy szerepkategóriába csak 7% alatti arányban kerültek a válaszolók.

6. táblázat

*A válaszadók százalékos megoszlása a tanárszerep-kategóriák szerint
(három kategória)*

Tanárszerep kategóriák	Pedagógusok	
	N	%
1. nevelő	75	23,6
2. tudásátadó	97	30,5
3. partner	139	43,7

A háromkategóriás tanárszerep táblázatból azt láthatjuk, hogy a partner szerepelem tevékenységeit magas értékkel jelölők vannak legmagasabb százalékos arányban, és a nevelő szerepelem tevékenységeit magas értékkel jelölők a legalacsonyabb százalékos arányban. A korábban bemutatott kutatásokból az derült ki, hogy a tanárok inkább tudást akarnak átadni, mint nevelni, illetve a kollégákkal való partnerkapcsolat terén

mutatkozott előrelépés (Golnhofer – Szekszárdi, 2003; Cs. Czachesz – Radó, 2003; Nagy Mária, 2001; Trencsényi, 1988).

A válaszadók több mint 90%-a által jelölt tevékenységek közül, kettő a partner-szerepelemhez köthető a diákokkal és kollégákkal, kettő pedig a nevelőhöz és egy a tudásátadó szerepelemhez kapcsolódik (4.táblázat). Ez tehát eltérést mutat a korábbi kutatásokhoz képest.

A kétkategóriás felosztásnál (7. táblázat) a tudásátadó szerepfelfogással rendelkezők kerülnek többségbe. Vagyis legmagasabb százalékos arányban azok vannak, akik első, vagy második legmagasabb értéket a tudásátadó szerephez kapcsolható tevékenységeknek adták, és a válaszadók 34,3% az, aki inkább tartja feladatának a nevelést, vagy a szereppartnerekkel való együttműködést (gyermekvédelmi szerepfelfogás). A kétkategóriás szerepértelmezés tehát közelebb áll a korábbi kutatások eredményeihez. Ez úgy lehet, hogy nagyon kicsi különbség van az első és második helyre került szerepelemek között és a tíz kategóriában (3/A melléklet) hat esetben van első, vagy második helyen a tudásátadó.

7. táblázat

*A válaszadók százalékos megoszlása a tanárszerep-kategóriák szerint
(két kategória)*

Tanárszerep kategóriák	Pedagógusok százalékos megoszlása	
	N	%
1. 1,2,5,6,7,8 (első két hely valamelyikén szerepel a tudásátadó) Tudásátadó	208	66,9
2. 3,4,9,10 (az első két helyen nincs a tudásátadó) Gyermekvédelmi szerepfelfogás	103	33,1
Összesen	311	100%

8.1.1. A tanárszerep kategóriák értelmezésének árnyalása

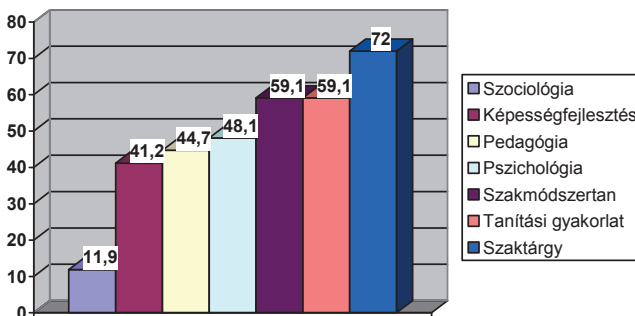
A kérdőív 13-23. kérdései válaszolnak arra, hogy milyen tudásanyagot tartanak fontosnak a pedagógusok. A pedagógusok alapvégzettségét, iskolai tanulmányik hasznosíthatóságát, továbbtanulási motivációjukat illetve a továbbtanulás irányát tudhatjuk meg a kérdésekből. A szerepfelfogásra kapott eredményeinket ez annyiban differenciálja, hogy megtudhatjuk, hogy a fontosnak tartott tudásanyag milyen tevékenységeket támogat.

Alapvégzettségük megszerzésében a pedagógusok a kurzusokat értékelték hasznosságuk szerint. A lehetséges válaszok közül többet is jelölhettek (4. mellélet).

A válaszadók legnagyobb arányban a szaktárgyi ismeret (72%), a szakmódszertani ismereteket (59,1%) és a tanítási gyakorlatot (59,1%) jelölték meg, mint olyan ismeretet, kurzust, amelyből legtöbbet tudják hasznosítani. Ezt követi a pszichológia, amelyet 48,1% jelölt meg, mint amit, legtöbbet hasznosít. A megkérdezettek 21,7%-a akkor ezt a kurzust nem kedvelte, de utólag hasznosnak gondolja.

4. ábra

Az alapképzés során tanult kurzusok értékelése hasznosságuk szerint

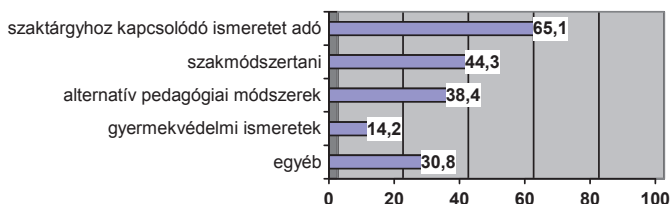


Ötödik legmagasabb százalékos arányban a pedagógiát jelölték (44,7%), mint leghasznosabb kurzust, és 17,6% mondja azt, hogy akkor nem kedvelte, de utólag fontosnak tartja. A képességfejlesztést 41,2% jelölte hasznosnak, és 20,8%-a a mintának aki utólag tartja ezt fontosnak. Legalacsonyabb értékkel a szociológia szerepel, amit hasznosnak jelöltek (11,9%), de utólag mégis fontosnak ítéli a minta 22,0%-a.

A már megszerzett diploma utáni ismeretekről is tájékoztunk. Több választ is megjelölhettek, hiszen több irányban is képezhették magukat a pedagógusok. (5. ábra) A továbbképzésben részt vett pedagógusok 65,1%-ban a szaktárgyhoz kapcsolódó ismereteit bővítette, 44,3%-ban a szakmódszertani ismereteket választották. Alternatív pedagógiai módszereket 38,4%-ban, míg gyermekvédelmi ismereteket mindössze 14,2% választotta.

5. ábra

A pedagógusok százalékos megoszlása az elvégzett továbbképzések tartalma szerint

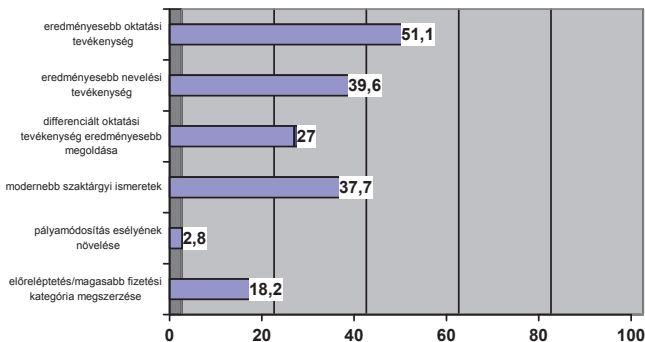


Ezek az arányok azonban változnak, ha azt nézzük, hogy milyen ismeretet szereznének szívesen a mintába bekerült pedagógusok. (5. melléklet) Első helyen, legmagasabb százalékkal itt is a szaktárgyi ismeretek bővítése szerepel (40,6%), de ezt az alternatív pedagógiai módszerek követik 38,7%-kal, és csak ezután 30,2%-kal következnek a szakmódszertani ismeretek. A gyermekvédelmi ismereteket a minta 15,4% választaná, mely egy kis növekedést mutat a tényleges továbbtanulási adattól. A minta mindössze 3,5%-a nem tanulna semmit.

A továbbtanulás motivációja összhangban van azzal, hogy a szaktárgyhoz kapcsolódó ismereteket választották és választanak legnagyobb arányban.

6. ábra

A pedagógusok százalékos megoszlása a továbbképzéseken való részvétel szerint



A mintába bekerült pedagógusok legtöbben (51,1%) azért tanulnak vagy tanultak, hogy az oktatásban eredményesebbek legyenek. A válaszadók 39,6%-a a nehéz pedagógiai helyzetek sikeresebb megoldása érdekében tanul/tanult tovább. A harmadik legmagasabb százalékos aránya a modernebb szaktárgyi ismeretek megszerzése érdekében való tanulásnak lett (37,7%). A differenciált oktatási tevékenység érdekében 27,0% tanult tovább, míg az előrelépés/magasabb fizetést 18,2% jelölte meg. A pedagógusok 2,8%-a a pályamódosítás esélyét kívánta növelni a tanulással.

Azokban a tevékenységekben, amelyeket magas értékkel jelöltek, sikeresnek is érzik magukat. A válaszok alapján a pedagógusok a feladatuknak jelölt tevékenységeket meg is tudják valósítani, szignifikáns összefüggést találtunk a kettő között (6. melléklet).

A pedagógusok arra vonatkozóan, hogy mennyire érzik magukat felkészültnek a különböző tevékenységekben, szintén egy 1-5-ig terjedő skálán jelölhették, ahol az 1-es az egyáltalán nem felkészült, az 5-ös nagyon felkészült jelentéssel bírt. A tevékenységeket a pedagógusokat jellemző tevékenységek alapján állítottuk össze.

8. táblázat

A pedagógusok felkészültsége az iskolai tevékenységeikben

Tevékenység	4-es vagy 5-ös jelölések	
	N	%
1. Szaktárgyi ismeretek	304	95,6
2. Diákokkal való kapcsolattartás	297	93,4
3. Értékelés	288	90,5
4. A tanításra való felkészülés	286	89,9
5. Együttműködés a kollégákkal	280	88,0
6. Módszertani ismeretek	274	86,2
7. Motiválás	258	81,2
8. Fegyelmzés	251	78,9
9. Szülőkkel való kapcsolattartás	246	77,4
10. Mérés	212	66,7
11. Differenciálás	209	65,7
12. Adminisztratív feladatok	201	63,2

A pedagógusok legnagyobb arányban a szaktárgyi tudásukban felkészültek, a gyermekvédelmi szempontból lényeges differenciálás és szülőkkel való kapcsolattartás százalékos értéke a második illetve a negyedik legalacsonyabb százalékos aránnyal szerepel. Azonban az összes tevékenység esetében a pedagógusok nagy százaléka jelölte, hogy felkészült ezekre. 1-es és 2-es értéket egyik kategóriában sem jelölték 4,0%-nál többen, kivéve a differenciálást (7,2%) és az adminisztrációt (10,1%), ezek kapták a legnagyobb arányban a két legalacsonyabb értéket.

Összességében azt láthatjuk, hogy a pedagógusok legmagasabb arányban, a szaktárgyi ismeretükben érzik magukat felkészültnek (95,6%) (8. táblázat), a képzés során megszerzett kurzusok közül is legnagyobb arányban a szaktárgyi ismereteket tudják hasznosítani (72%) (4. ábra), és többségükben ezt is tanulták továbbképzéseken (65,1%) (5. ábra). A továbbképzés oka legtöbb pedagógus esetében az eredményesebb oktatás, és a modernebb szaktárgyi ismeret megszerzése (a kettő összesen: 88,8%) (6. ábra). A pedagógusok a tudásátadó szerepfelületüket erősítik, ez látszik leghangúlyosabbnak.

A feladatuknak legtöbben a tanulókkal való együttműködést, mintanyújtást, motiválást jelölték, mégis a megkérdezettek kevesebb mint fele gondolja hasznosnak a kurzusok közül a pedagógiát és pszichológiát, és az eredményesebb nevelés érdekében is a kérdezettek 39,6%-a képezte magát. A tanóra szervezésében a differenciálás segitené a többség által vállalt feladatokat, azonban erre felkészültnek a megkérdezettek 65,7%-a érzi magát, és ilyen célból a 27% képezte magát.

Vagyis a megkérdezettek feladatukként jelölt tevékenységei között a legmagasabb arányban (90% felett) a neveléshez és partnerszerephez köthető feladatokat jelölték, azonban nem az ezekhez köthető ismereteket hasznosítják, illetve a képzéseiket sem ehhez választják magas arányban, hanem a tudásátadó szerepet erősítik az ismeretekkel. Ez megmutatkozik a kétkategóriás szerepfelosztás arányaiban. Másrészt az is látszik, hogy a szerepfelfogás szintjén nem egyértelmű a megkérdezettek választása.

8. 2. Ha a pedagógusok a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodnak, akkor a szerepfelfogásukba szignifikánsan nagyobb mértékben épültek be a gyermekvédelmi elemek, mint azoknál a pedagógusoknál, akiknél az egységes szaktárgyi ismeretátadás dominál

8. 2. 1. Az adaptív oktatás módszereit alkalmazó pedagógusok kategóriájának meghatározása

A kérdőív 27-31. kérdése azt mutatja meg, hogy a pedagógusok pedagógiai kultúrájára mi jellemző. Kutatásunk szempontjából ez azért fontos, mert megtudjuk, hogy a pedagógusok ismerik-e és alkalmazzák-e azokat a módszereket, amelyek a feltételezésünk szerint a gyermekvédelmi szemléletet erősítik. Arra vonatkozóan kapunk adatokat, hogy az adaptív oktatási módszereket alkalmazó pedagógusok szerepfelfogásába megjelenik-e a gyermekvédelmi elem.

A tanulási környezet maga egy rendszerként értelmezhető. Az egységes rendszer pedig nem lehet eklektikus, elsősorban nem lehet benne egyszerre több tanulásfelfogás. (Nahalka, 1997, 3.) Az adaptív oktatás módszereinek alkalmazása köthető a konstruktivista tanulásfelfogáshoz. Amikor a pedagógus a tevékenysége során egyszerre használja ezeket, és az objektivista felfogáshoz köthető oktatási módszereket, akkor valójában valamelyik ismeretelmélet mellett kötelezi el magát, és a módszereket is annak szolgálatába állítja. A pedagógiai módszerek azonban nem feleltethetők meg egyértelműen az ismeretelméleteknek. A kérdőív pedig nem ad lehetőséget, hogy egyértelműen megismerjük a pedagógusok nézeteit arra vonatkozóan, hogy a módszereket milyen elméleti alapfeltevésekhez kötik. Így amikor az adaptív oktatási módszerekről beszélünk, akkor azokat a módszereket vesszük alapul, amelyek a szakirodalmi adatok alapján alkalmasak a fogalmi váltás folyamatának feltételeit megteremtteni, és nem adaptívnak azokat nevezzük, amelyeket nem sorolnak ilyennek. A válaszadókat pedig ezeknek a módszereknek alkalmazása alapján kategorizáltuk.

Adaptív oktatási módszereket alkalmazó tanárok a kérdőív valamennyi olyan kérdésére ahol az adaptivitáshoz köthető módszert lehetett választani, ott ezt jelölték is.

9. táblázat

Az „adaptív” kategória meghatározásához felhasznált kérdések a kérdőívben

27-es kérdésből öt állításra 1-es (rendszeresen), vagy 2-es (néha) válaszok.	28-as kérdés három állítására 2-es (néha) vagy 3-as (gyakran) választ adott.	31-es kérdés három állítására igen-választ adott.
1; 3; 4; 9; 15	7; 8; 9	1; 2; 3

Ez alapján a pedagógusok 15,4%-a az adaptív kategóriába került, és 75,2%-a nem adaptív, 9,4% valamelyik kérdésre nem válaszolt, így az adataik nem értékelhetők (7. melléklet).

8. 2. 2. A megkérdezett tanárok által alkalmazott pedagógiai módszerek és a tanórára való felkészülési szokásaik

A tanulás, tanítás megszervezésében használt pedagógiai módszereket kérdeztük a pedagógusoktól, amelyek tartalmaztak az adaptivitáshoz kapcsolható módszereket, és olyanokat, amelyek nem tartoznak az adaptív oktatás módszerei közé. (kérdőív 27. és 28. kérdései).

10. táblázat

Tanulás, tanításszervezés módszerei használata szerint a pedagógusok százalékos megoszlása

	Rendszeresen		Néha	
	N	%	N	%
Adaptív oktatási módszer				
a tanulók eljátszanak egy mesét, szituációt (tananyaggal kapcsolatban, feldolgozandó téma kapcsán)	89	28,0%	132	41,5%
a tanulók megosztják a véleményüket egy témával kapcsolatban és ez a kiindulópontja a tananyag megbeszélésének	143	45,0%	134	42,1%
lehetősége van a tanulóknak vitázni egy téma kapcsán	154	48,4%	131	41,2%
kooperatív módszerekkel történik az ismeretátadás	87	27,4%	191	60,1%
a tanultakat napi aktualitásokhoz kötik, gyakorlatban alkalmazzák	143	45,0%	144	45,3%
Nem adaptív oktatási módszer				
külön feladatot ad a tehetséges, gyorsabban haladó tanulóknak	189	59,4%	105	33,0%
külön foglalkozik a lemaradó, lassabban haladó tanulókkal	156	49,1%	130	40,9%
rossz magatartása miatt egy tanulót ki kell küldeni a csoportból	4	1,3%	74	23,3%
fegyelmzési célból váratlanul dolgozatot kell íratnia egy osztállyal	0	0,0%	56	16,0%

A fenti táblázatból látszik, hogy rendszeresen a legnagyobb százalékos arányban a tehetséges és lemaradó gyerekek külön feladatait, velük való külön foglalkozást alkalmazták a megkérdezettek. Rendszeresen legkisebb arányban a kooperatív technikákkal és a drámaelemekkel dolgoznak a válaszadók. Fegyelmezés céljából a dolgoztatás, vagy az osztályból való kiküldés alacsony százalékos arányban fordul elő a többi módszerhez képest, noha összességében ez is eléri a 40%-ot.

A gyermekvédelmi felfogás fontos eleme, hogy a szülők is aktív részesei az oktatási folyamatnak. A szülők tanórákon való megjelenése a válaszadók 55,0%-ánál soha nem fordul elő és csak a pedagógusok 2,5%-a esetében van erre rendszeresen lehetőség (8. melléklet).

A házi feladatok tekintetében is hasonló eredményeket tapasztalhatunk (9. melléklet). A tankönyvi feladatok megoldását a pedagógusok 74,5%-a, a tankönyvi szövegrész megtanulását 48,1% kéri gyakran. Ezek nem tartoznak az adaptivitást támogató pedagógiai kultúrába. Az adaptív oktatási módszerek közül az önálló megfigyeléseket, gyűjtéseket egy tananyaghoz kapcsolódóan a pedagógusok 17,3%-a kéri gyakran, és 50%-uk néha. Hasonló arányban kéri, hogy a gyerekek alkossanak valamit önállóan a tananyaghoz köthetően. Ezt házi feladatként a pedagógusok 17,3%-a kéri gyakran és további 42,1%-a néha.

Mind az óraszervezés, mind a házi feladatok kapcsán a nem adaptív oktatási módszerek és az adaptív oktatási módszerek együttes megjelenését tapasztaljuk. Azonban az adaptív oktatás módszereit rendszeresen jóval alacsonyabb százalékos arányban használják a megkérdezettek.

A gyerekek egyéni sajátosságaihoz akkor igazodik a pedagógus, ha nemcsak a módszer jelenik meg, hanem ezek a gyerekek szükségleteihez is igazodnak. Megnéztük, hogy a pedagógusok felméri-e a gyerekek előzetes tudását, hogy ehhez igazítva szervezzék az órákat, illetve hogy a tervezésben figyelembe veszik-e a tanulók egyéni érdeklődéseit, szükségleteit. (kérdőív 29. 30. és 31. kérdése)

A pedagógusok 65,7%-a az év elején méri fel a tanulók előzetes tudását, 22,0% havonta és 34,3% az új témák előtt (10. melléklet). Ennél a kérdésnél több választ is jelöltek, így megnéztük, hogy milyen arányban vannak, akik csak év elején méri fel az osztályt.

11. táblázat

A válaszadók százalékos megoszlása aszerint, hogy akik azt jelölték, hogy év elején mérik fel a tanulókat, milyen más kategóriát jelöltek

Tanulók tudásának felmérése		
Évelején	Havonta	Új témák előtt
26%	29,1%	44,9%

Azok, akik azt jelölték, hogy év elején mérik a tanulók tudását, azok 29,1%-ban havonta is és 44,9%-ban új témák előtt is felméri a tanulókat. Vagyis a megkérdezettek 26,0%-a az, aki csak év elején méri fel a tanulók előzetes tudását.

Az osztály képességét méri és nem az egyéni képességeket a tanárok 17,3%-a, azonos szintről indítja az osztályt a tanítás során, a különbségek figyelmen kívül hagyásával a tanárok 13,5%-a.

A tanárok órákra való felkészülését jellemezve azt kaptuk, hogy egy hétre, vagy hosszabb időre előre a tanárok 25,8%-a készül. Minden napra külön készül - a következő naptól függ, hogy mennyit - a tanárok 61,6%-a (11. melléklet).

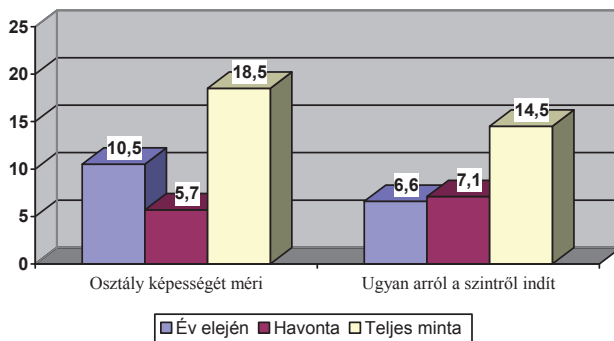
A diákok szükségleteit a tanárok 90,3%-a, az érdeklődését 94,3%-a veszi figyelembe. A tanárok 75,5%-a gyűjt anyagot a tanulók érdeklődését figyelembe véve, és a tanmenetet a tanárok 92,1%-a módosítja a diákok képességéhez. A 31-es kérdésnek - amely tehát arra vonatkozik, hogy figyelembe veszik-e a gyermek érdeklődését, szükségleteit - mind a négy elemét a tanárok 67,0%-a jelölte, a négy válaszlehetőségből hármat a tanárok további 21,1%-a jelölte (12. melléklet)

Noha a tanárok 43,3%-a méri fel a tanulókat az új téma előtt, és a 61,6%-uk készül minden napra, mégis a tanulók egyéni szükségleteit és érdeklődését a tanárok 88,1% százaléka veszi figyelembe és készül fel rá. Vagyis többen igazodnak a gyermekek egyéni sajátosságaihoz, mint ahányan rendszeresen megismerni törekednek ezeket, illetve készülnek naponta az órára. Ebben ellentmondás tapasztalható.

Összefüggést kerestünk, hogy azok a pedagógusok, akik nem mérik fel minden új téma előtt a tanulók előzetes tudását, azokra igaz-e az is, hogy inkább az osztály képességét nézik, vagy, hogy azonos szintről indítják az osztályt a tanítás során. Találtunk ugyan szignifikáns összefüggést (13. melléklet), azonban ez úgy jelentkezik, hogy szignifikánsan alacsonyabb arányban fordul elő az, hogy egy szintről indítja az osztályt a tanítás során, vagy az osztály képességét méri, aki az év elején, vagy havonta méri a tanulók előzetes tudását, mint az egész mintában (7. ábra). Ez újabb ellentmondás.

7. ábra

A válaszadók megoszlása a diák előzetes tudásának felmérése és a 29. kérdés 2-3-as válaszlehetősége között



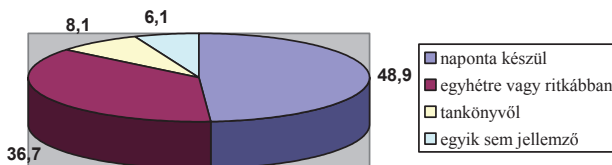
8. 2. 3. Adaptív oktatási módszereket alkalmazó pedagógusok és az egyéni sajátosságok figyelembevételének összefüggései

A válaszadók pedagógiai cselekvései ellentmondások, ezért megnéztük, hogy azok, akik a válaszaik alapján adaptív oktatási kultúrát alkalmaznak, azok valóban igazodnak-e a gyermekek egyéni sajátosságaihoz.

Összefüggést kerestünk a tanításra való felkészülési szokások és az adaptív oktatási módszerek használata között (14. melléklet), azonban nem tudtunk statisztikai összefüggést kimutatni. Noha legnagyobb arányban naponta készülnek (48,9%), ez a teljes mintában magasabb értéket mutat (61,6%) (8. diagram).

8. ábra

Az adaptív módszereket alkalmazó pedagógusok felkészülési szokásai



Az adaptív oktatás módszereinek használata és a differenciálásra való felkészültség között nincs statisztikai összefüggés (15. melléklet). A differenciálásra nem érzi magát felkészültnek az adaptív kategóriába eső pedagógusok 20,8%-a és a nem adaptív kategóriába tartozók 35,5%-a.

Az adaptív módszereket használó pedagógusok kategóriája nem mutat statisztikai összefüggést az iskolatípussal, a településtípussal és a pedagógusok nemével sem (12. táblázat). Az látszik, hogy megyei jogú városban, általános iskolában és a nők között magasabb arányban reprezentálják magukat az adaptív oktatási módszereket használó pedagógusok, mint községben, gimnáziumban vagy a férfiak között.

12. táblázat

Adaptív és nem adaptív kategóriába eső válaszadók százalékos megoszlása, településtípus, iskolatípus, és nem szerint

		Adaptív		Nem adaptív	
		N	%	N	%
Településtípus	Megyei jogú város, megyeszékhely	35	71,4	160	66,9
	Egyéb város	12	24,5	68	28,5
	Község	2	4,1	11	4,6
Összesen		49	100%	239	100%
Iskolatípus	Általános iskola	37	75,5	146	61,1
	Szakiskola	4	8,2	22	9,2
	Szakközépiskola	6	12,2	39	16,3
	Gimnázium	2	4,1	32	13,4
Összesen		49	100%	239	100%
Nem	Férfi	4	8,2	40	16,9
	Nő	45	91,8	196	83,1
Összesen		49	100%		100%

A tanulók családi hátterének szempontjából heterogén összetételű csoportokban tanító pedagógusoknak differenciáltabb pedagógiai helyzetekkel kell szembenéznüik. *Összefüggést kerestünk az adaptív oktatási módszerek használata és a tanított gyerekek családi háttere között.* Itt sem találtunk statisztikai összefüggést. (16/A melléklet), csak úgy, mint ahogy nincs összefüggés a pályán eltöltött évek száma és az adaptív oktatás között sem. (16/B melléklet)

Szignifikáns összefüggés van az adaptív kategória és a tanulók előzetes tudásának felmérése között, az adaptív oktatási módszereket használó pedagógusok szignifikánsan nagyobb arányban mérik fel a tanulókat havonta (16/C melléklet) vagy új témák előtt (16/D melléklet).

Szignifikánsan nagyobb arányban fordul elő az adaptív módszereket használók között az is, hogy gyűjtenek anyagot valamelyik tanuló speciális érdeklődésének kielégítésére (16/E melléklet).

8. 2. 4. Az adaptív pedagógiai kultúra és a tanításhoz kapcsolódó vélemények összefüggései

A pedagógusok nevelési helyzetekről, a pedagógus viselkedéséről, a társadalmi problémákról, a szülőkről és gyermekekről alkotott véleményét is megkérdeztük. Az állításokkal való egyetértés mértékét 1-5-ig terjedő skálán jelölhették, ahol az 1-es jelentette, hogy egyáltalán nem ért egyet, és az 5-ös, hogy teljes mértékben egyetért.

Az adaptivitás kategóriájába eső válaszadókat összehasonlítottuk a kérdőív 38. kérdésében szereplő néhány állításnak az értékelésével. Azt vártuk, hogy a 8, 11, 13, 19-es állításokkal szignifikánsan többen fognak közülük egyetérteni, hiszen ezek azok a nézetek, amelyeket támogatnak az adaptív módszerek. Míg a 15-ös állítással, amely szerint a fegyelem fontos pedagógiai cél, azt vártuk, hogy kevesebben fognak egyet érteni, hiszen az adaptív oktatási módszerek gyakran együtt járnak a „munka zajjal”. (17. melléklet)

Statistikai összefüggést csak azzal az állítással találtunk, hogy „Teljes mértékben tudok azonosulni azzal a gondolattal, hogy a tanárok és diákok között egy demokratikus, partneri viszonyoknak kell lenni.” (18. melléklet).

Nincs összefüggés, de az arányokban eltérés látszik a 15-ös állításánál, ahol a legfontosabb pedagógiai célnak a tananyag átadását 12,9%-al magasabb arányban (4-es, 5-ös értékkel jelölték), a fegyelem fontosságát pedig 6,3%-al nagyobb arányban jelölték az adaptív kategóriába eső válaszadók. A tanulók előzetes tudásának figyelembe vételét az adaptív kategóriába esők 11,2%-al magasabb arányban gondolják fontosnak, mint azok, akik nem kerültek ebbe a kategóriába.

Vagyis a pedagógiai nézetek különbségei nem kapcsolódnak a módszerek használatához.

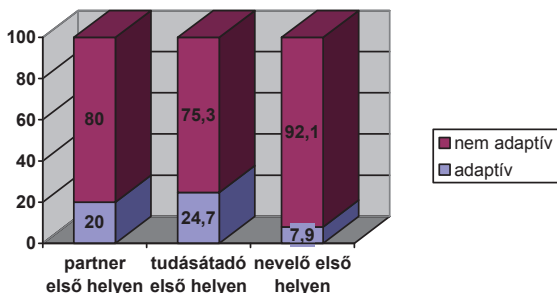
8. 2. 5. Adaptív oktatási módszereket alkalmazó pedagógusok és a tanár - szerepfelfogás összefüggésének bemutatása

Azt feltételeztük, hogy azoknál a pedagógusoknál, akik a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodnak, a szerepfelfogásukban szignifikánsan nagyobb mértékben épültek be a gyermekvédelmi elemek, mint azoknál a válaszadóknál, ahol az egységes szaktárgyi ismeretátadás dominál.

Az adaptív kategóriába sorolt pedagógusok és a tanárszerep-felfogás között szignifikáns összefüggést találtunk, amikor a háromkategóriás felosztást néztük (19/A. melléklet).

9. ábra

Az adaptív pedagógusok százalékos megoszlása a három tanárszerep-kategóriában

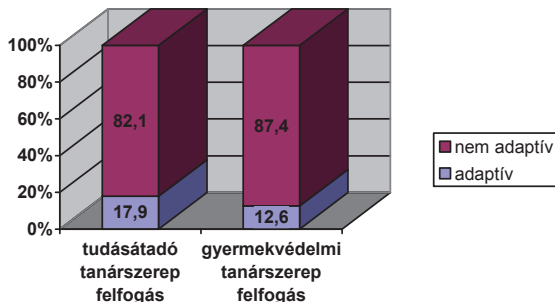


A három kategória alapján (9. ábra) azt figyeltük meg, hogy legnagyobb eltérés a partner szerepelemet első helyen meghatározott pedagógusok között van, az adaptivitás szempontjából. Akiknél a tudásátadás került első helyre, azok között van legnagyobb arányban adaptív módszereket alkalmazó tanár, ők a 47,8%-a az adaptív kategóriába eső pedagógusoknak.

A tudásátadó szerepfelfogással rendelkező pedagógusok között szignifikánsan nagyobb arányban vannak adaptív módszereket használók, míg a partner szerepfelfogással rendelkezők között szignifikánsan alacsonyabb arányban. (19/B melléklet)

10. ábra

Az adaptív pedagógusok százalékos megoszlása a két tanárszerep-kategóriában



Az általunk felállított két kategóriában vizsgálva (10. diagram) az adaptív pedagógusok megoszlását, statisztikai összefüggést nem találunk, de világosabban látszik, hogy azok között a pedagógusok között alacsonyabb százalékban vannak az adaptív módszereket alkalmazók, akik a nevelő illetve partner szerepelemet a tudásátadó elé helyezték (19/B melléklet).

Összegezve azt láthatjuk, hogy a válaszadók pedagógiai kultúrájában párhuzamosan jelen vannak az adaptív tanítást támogató módszerek, és a hagyományos tanár-szerepértelmezéshez igazodó módszerek. A válaszadók többsége alkalmyszerűen használ valamilyen adaptív oktatást szolgáló módszert. A megkérdezettek mindössze 15,4%-a jelölte minden lehetséges helyen a kérdőívben, hogy ilyen módszerekkel él.

Azonban azok között a válaszadók között, akik az adaptív kategóriába kerültek és akik nem kerültek ebbe a kategóriába nincs statisztikai különbség abban a tekintetben, hogy mit gondolnak a differenciálásra való felkészültségükről, vagy milyenek az órára készülési szokásaik.

Azokban a kérdésekben sem találtunk szignifikáns különbséget, hogy mit gondolnak fontos pedagógiai céloknak, hogy mit gondolnak a gyermekek előzetes tudásának figyelembevételéről a tanítás során, vagy a tanulók aktív részvételéről az oktatás folyamatában – a 38. kérdés 11-es állításának átlag értéke 3,55, módusza 3-as, a 8-as állítás átlag értéke 4,32, a módusz értéke 5 az egész mintát tekintve (20. melléklet). Az egyetlen szignifikáns különbség abban van, hogy mit gondolnak a tanár-diák viszonyról.

Nincs összefüggés a célcsoport és az adaptív módszerek használata között sem, vagyis hogy milyen iskolában, és milyen családi háttérű gyermekeket tanítanak.

A válaszadók tisztában vannak az új elvárásokkal, ezek megjelennek a kérdőív válaszaiban, de rendkívül diffúz módon. Vagyis a módszerek megjelenése az oktatási – nevelési folyamatban nem jelenti a pedagógusszerepről alkotott nézetek változását, illetve az új elvárások ismeretéhez nem kapcsolódik új konstrukció a gyermekről, tanulásról, illetve nem kapcsolódik hozzá differenciálásra alkalmas pedagógiai kultúra.

Az egyéni sajátosságokhoz igazodó pedagógusok nem a gyermekvédelmi szerepfelfogással rendelkező pedagógusok között felülreprezentáltak, hanem a tudásátadó szerepfelfogással rendelkezők között. Az egyéni sajátosságokhoz igazodó pedagógusok szerepfelfogásába nem épült be szignifikánsan nagyobb arányban a gyermekvédelmi elem, így az első hipotézisünk nem igazolódott.

8. 3 A heterogén csoportokban tanítók szerepfelfogásába inkább beépült a gyermekvédelmi szerepelem, mint a szelektív alapú, jó gazdasági és kulturális háttérrel rendelkező gyermekek homogén csoportjaiban dolgozó tanárok szerepfelfogásába

8. 3. 1. A megkérdezett pedagógusok megoszlása az általuk tanított gyermekek családjának társadalmi pozíciója, anyagi helyzete és iskolai végzettsége szerint

A társadalmi pozíció szempontjából heterogén csoportokban tanító pedagógusok differenciáltabb pedagógiai helyzetekkel találkozhatnak, mint a döntően jó szociális és kulturális háttérrel rendelkező gyermekeket tanítók. Azok, akik inkább szegény és alacsony iskolázottsággal rendelkező szülők gyermekeit tanítják, a gyerekek és szülők kisebb aktivitására számíthatnak az iskolai teljesítés terén, és a középosztálytól – az iskola elvárásától - eltérő előzetes tudásra. Ezekben az esetekben a gyerekek esélyeit a jó iskolai karrier tekintetében növeli, ha a pedagógus szerepfelfogásába megjelenik a gyermekvédelmi elem. A minta bemutatásánál láttuk, hogy a megkérdezettek legnagyobb arányban társadalmi pozíció szempontjából heterogén összetételű osztályokban tanítanak. Míg a megkérdezettek 24,5%-a homogén vagy inkább homogén osztályokban tanít (2/B melléklet).

Megnéztük, hogy melyik mutató mentén homogének ezek a csoportok.

Szignifikáns összefüggést találtunk az anyagi háttér és az iskolai végzettség szerint is.

Az anyagi háttér szerint az összefüggés a jó módúak és a szegények tekintetében mutatkozik. Azok a pedagógusok vannak a homogén, vagy inkább homogén csoportokban tanítók közül szignifikánsan nagyobb arányban, akik a szegények és inkább szegények, illetve a jó módúak homogén csoportjában tanítanak (21/A. melléklet).

A szülők iskolai végzettsége szignifikáns összefüggést mutat a társadalmi pozíció jellemzőivel. Az alapközü végzettségű szülők és a felsőközü végzettségű szülők gyermekeinek homogén csoportjában tanítanak szignifikánsan nagyobb arányban azok, akik homogén csoportban tanítanak (21/B melléklet).

Megnéztük, hogy a mintaválasztás rétegző tényezőivel - az iskolatípussal és a településtípussal – a szülők társadalmi pozíciója mutat-e összefüggést.

A társadalmi pozíció és iskolatípus tekintetében nem találtunk szignifikáns összefüggést. (22/A melléklet) A település típus és a gyerekek családjának társadalmi pozíciója között sem találtunk összefüggést (22/B melléklet).

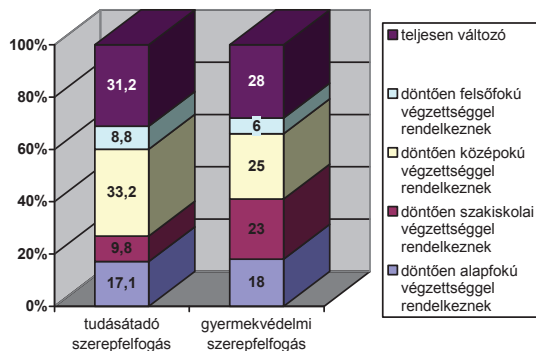
8. 3. 2. A megkérdezett pedagógusok által tanított gyermekek családi hátterének jellemzői és összefüggése a tanár-szerepfelfogással

Azt feltételeztük, hogy a heterogén csoportokban tanítók szerepfelfogásába inkább beépült a gyermekvédelemi szerepelem, mint a szelektív alapú, jó gazdasági és kulturális háttérrel rendelkező gyermekek homogén csoportjaiban dolgozó tanárok szerepfelfogásába.

A pedagógus-szerepfelfogás és a gyerekek családjának összetétele tekintetében találtunk összefüggést. A kétkategóriás szerepfelosztás és a gyerekek szüleinek iskolai végzettsége mutat összefüggést (23/A melléklet).

11. ábra

A szülők iskolai végzettsége szerinti százalékos megoszlása a két szerepkategoriában

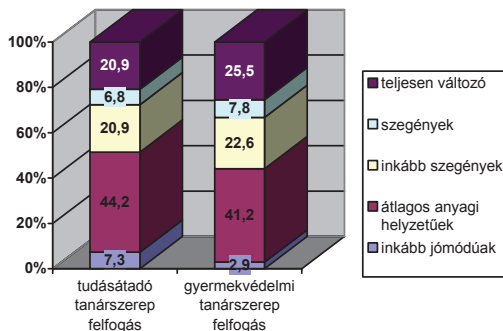


Akiknél a tudásátadó szerepelem a harmadik, vagy negyedik helyen szerepel, vagyis akik fogalmaink szerint gyermekvédelmi szerepfelfogással bírnak, azoknak az osztályába nagyobb arányban fordulnak elő az alap-, vagy szakiskolai végzettségű szülők gyermekei, mint azokéban, akik a tudásátadó - szerepfelfogással rendelkeznek. Valamivel több felsőfokú végzettségű szülő található a tudásátadó szerepfelfogással rendelkező tanárok osztályaiban, azonban magasabb a szülők iskolai végzettsége szerint heterogén összetételű osztályok aránya is itt. Úgy tűnik az alacsony iskolai végzettség a leginkább meghatározó a szerepfelfogás és a szülők iskolai végzettségének összefüggésében.

A gyerekek családjának anyagi körülményei és a szerepfelfogás között nem sikerült összefüggést kimutatni (23/B melléklet).

12. ábra

A szülők anyagi körülményei szerinti százalékos megoszlása a két szerepkategóriában



Látszik, hogy nincs jelentős eltérés a gyerekek családjának anyagi háttere között a két szerepfelfogás esetében. Mégis, akiknél a gyermekvédelmi szerepfelfogás dominál, ott kevesebb a jómódú és több a szegény vagy anyagi helyzet szempontjából heterogén összetételű család.

A gyerekek szüleinek társadalmi pozíciója nem mutat statisztikai összefüggést a szerepfelfogással.

Összességében az adatok elemzéséből az derült ki, hogy a pedagógusok legnagyobb arányban a társadalmi pozíció szerint heterogén családi háttérrel rendelkező gyermekeket tanítanak (74,2%), akik homogén osztályokban oktatnak, azok inkább a szegény és alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekeit tanítják.

Statisztikai összefüggés mutatható ki szerepfelfogás és a válaszadók által tanított gyerekek szüleinek iskolai végzettsége szerint. Ez az összefüggés nem a heterogén összetételre vonatkozik. Sokkal inkább a középfokú végzettségénél alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek homogén csoportját tanítók és gyermekvédelmi szerepfelfogás közötti összefüggésről beszélhetünk. A családi háttér többi jellemzőjével nem találtunk összefüggést, de azt láttuk, hogy a gyermekvédelmi szerepfelfogással rendelkező pedagógusok csoportjaiban több a szegény és kevesebb a jó módú, mint a tudásátadó szerepfelfogással rendezők csoportjaiban.

A gyermekvédelmi szerepfelfogás a szegény és alacsony iskolázottságú szülők gyermekeinek homogén csoportját tanító válaszadók között felülreprezentált. Az ilyen gyermekek iskolai karrierje a szakirodalom szerint sikertelenebb, mint a jó szocio-

kulturális családból érkező gyerekeknek. Vagyis szükség van a velük dolgozó pedagógusok részéről arra, legyenek szociális ismereteik, és hogy partnerként tekintsenek a gyermekre, modellt nyújtsanak, felkészítsék az élet nehézségeire őket, vagyis a gyermekvédelmi szerepfelfogásra. Ez ugyanilyen fontos volna ott is, ahol vannak ugyanolyan családok gyermekei, akik tudják támogatni a gyermek iskolai előmenetelét, de olyanok is akik számára ez nehézséget ez nehézséget jelent.

A második hipotézis tehát nem igazolódott.

8.4. A szociális ismeretekkel bíró pedagógusok szerepfelfogásába inkább beépültek a gyermekvédelmi elemek, mint akiknél ez a tudás hiányzik

A szociális ismeretek közül kutatásunk szempontjából elsősorban a gyermekvédelmi ismereteket tartjuk fontosnak, de a rendszerszemléletre, a szülőkkal való együttműködésre és a gyerekek iskolai karrierjének okaira is rákérdeztük.

8. 4. 1. A veszélyeztetettség fogalmának és a gyermekvédelmi intézmények, szakemberek ismerete

A 36. és 37. kérdés a szociális ismeretek közül a veszélyeztetés fogalmának ismertetére kérdez rá, illetve arra, hogy milyen arányban fordulnak probléma esetén gyermekvédelemhez köthető szakemberekhez a pedagógusok.

A veszélyeztetettség fogalmának meghatározásához a felsorolt tényezőket kellett osztályozni aszerint, hogy azok a veszélyeztetésben mennyire jelentős okok. Az 1-es jelentette, hogy egyáltalán nem tartozik a veszélyeztető okok közé és az 5-ös, hogy teljes mértékben veszélyeztető ok.

A válaszokat elemezve megnéztük, hogy milyen átlag értékeket kaptak az állítások. Elmondható, hogy a felsorolt lehetséges okok közül azok pontszámának átlaga haladta meg a 4-et, amelyek valóban a veszélyeztetés okai. Minden állítás esetében azonban a szórás értéke 5, vagyis az 1-5-ig terjedő skálának minden értékét adták minden állításnak. A módusz értéke három olyan állítás esetében is 5-ös, amelyik nem veszélyeztető tényező. A veszélyeztető okok átlagértékét leginkább „a szülők iskola iránti közönye” állítás közelíti meg a nem veszélyeztető okok közül. (24. melléklet) Mivel a szórás értéke magas, megnéztük azt is, hogy a mintából hányan vannak olyanok, akik csak a veszélyeztető okokat jelölték magas, 4 vagy annál nagyobb értékkel, és a többit alacsony, 3 vagy annál kisebb értékkel. A veszélyeztető okokat pontosan 2,8%-a jelölte csupán a mintának (25. melléklet).

Megnéztük, hogy van-e összefüggés a veszélyeztető tényezők helyes jelölése és aközött, hogy részt vettek-e gyermekvédelmi tartalmú továbbképzésen. Az adatok között nem találtunk összefüggést (26/A melléklet). A válaszadók 2,8%-a (9 fő), melyből 2 fő vett részt gyermekvédelmi továbbképzésen, 7 fő pedig nem tanult ilyet sem diplomát adó, sem más típusú továbbképzésen.

Azok között, akik feladatuknak tartják a gyermekvédelmet és helyesen jelölték meg a veszélyeztető okokat, szintén nem találtunk statisztikai összefüggést (26/B melléklet). Azok a pedagógusok, akik feladatuknak tartják a gyermekvédelmi tevékenységet (4-es vagy 5-ös értéket adtak) 5 fő jelölte helyesen a veszélyeztető okokat, és 155 fő nem jelölte helyesen. Azok között, akik a gyermekvédelmi tevékenységet nem tartják feladatuknak (1-es, vagy 2-es értéket adtak), 3 fő jelölte helyesen a veszélyeztető okokat és 48 fő nem jelölte helyesen.

Nyitott kérdésben válaszolhattak arra, hogy van-e olyan szakember az iskolában vagy az iskolán kívül, akihez segítségért fordulhatnak gyermekvédelmi problémakörbe eső esetekben. Több választ is írhattak a pedagógusok. A válaszokat kategóriákba rendeztük, aszerint, hogy a megnevezett szakemberek milyen feladatot látnak el az iskolában (27/A melléklet).

Problémás esetben az iskolán belül a pedagógusok 61%-a fordul gyermekvédelmi feladathoz köthető segítő szakemberhez, 40,3% inkább pedagógusi szakszolgáltatást, 9,7% pedig egészségügyi szakembert választja. Az egyéb kategóriába eső kollégát 7,9% jelölt meg. A bűnmegelőzés, tehetséggel, szabadidővel foglalkozó pedagógus, hatóság kategóriába eső szakembereket a válaszadók kevesebb mint 1%-a írta.

A külső, nem az iskolában dolgozó szakemberek esetében is kategóriákat alkottunk, a megnevezett szakemberek feladatai szerint (27/B melléklet).

A külső, nem iskolában dolgozó szakemberek közül 33,9% a pedagógiai szakszolgáltatást, 20,5% az egészségügyi szolgáltatást említik. A szakirodalmi adatok azt mutatják, hogy ezek azok az intézmények és szakemberek, akik hagyományosan együttműködő partnerei a pedagógusoknak. A pedagógia irodalmában megjelenő hátrányos helyzet definíciók hangsúlyosan az iskolai sikertelenséghez kötik a fogalmat. Ez is magyarázhatja, hogy gyermekvédelmi probléma esetén a válaszreakció is az iskolai teljesítést támogató intézmény igénybevételével történik. Az új és a gyermekvédelemhez szorosan kapcsolódó szolgáltatásokat, szakembereket jóval kevesebben említik. A megkérdezettek 6,6%-a írta a gyermekjóléti szolgálatot, 5,9% a pszichológiai és szociális szolgáltatásokat, a bűnmegelőzést 2,5%, és a hatóságot 2,2%

említi. A gyermekjóléti szolgálattal való együttműködés törvényben is szabályozott, gyermekvédelmi esetekben elsősorban velük kell a kapcsolatot felvenni, veszélyeztetés esetén kifejezetten kötelező az együttműködés, mégis nagyon kis százalékban került említésre.

Megnéztük, hogy a veszélyeztető okok ismerete és a gyermekvédelmi szakemberek jelölése a gyermekvédelmi problémával kapcsolatos helyzetekben összefüggést mutat-e. Nem találtunk összefüggést, de érdekes adat, hogy azok között, akik jól jelölték a veszélyeztetést, egy sem említette a gyermekjóléti szolgálatot, akivel együttműködik problémahelyzetben (28/A melléklet), azonban mindegyik említett gyermekvédelmi szakembert az iskolán belül együttműködő szereppartnerként (28/B melléklet).

Szignifikánsan többen említettek gyermekvédelmi feladathoz köthető szakembereket az iskolában a megyeszékhelyeken (29/A. melléklet).

Az iskolatípus és a gyermekjóléti szolgálat említése között találtunk összefüggést (29/B. melléklet). Szignifikánsan nagyobb arányban jelölték együttműködő partnerként a gyermekjóléti szolgálatot a szakiskolában és a szakközépiskolában tanító válaszadók.

Arra vonatkozóan, hogy mi jelent a pedagógusoknak nehézséget a napi gyakorlatban, a 34. kérdésből kapunk választ. A megadott tevékenységeket, hatásokat 1-5-ig jelölhették, ahol az 1-es egyáltalán nem jelent problémát, az 5-ös nagy problémát jelent. Az állítások átlag értékeit és a 4-es, 5-ös értékkel válaszolók százalékos arányát mutatjuk be. A pedagógusoknak általában nem okoznak nehézséget azok a tevékenységek és hatások, amelyekkel a mindennapi gyakorlatban találkoznak. (13. táblázat)

13. táblázat

A pedagógusok napi gyakorlatában nehézséget okozó problémák állításainak átlagértékei, módusza, és a 4-es-5-ös értéket jelölő válaszadók százalékos megoszlása

	4-es és 5-ös érték		Átlag	Módusz
	N	%		
A tanulók magatartása	104	32,7	2,93	2
A tanulók szorgalma	131	41,1	3,26	2,76
A tanulók hiányzása	86	27,1	2,76	3
A tanulók családi háttere	103	32,4	2,96	3
A tanulók szegénysége	69	22,0	2,53	3
A tanulók gazdagsága	32	10,1	2,05	1
Az iskolával való szülői együttműködés hiányosságai	103	32,4	2,93	3
A tantestület és a vezetőség közti együttműködés hiányosságai	52	16,4	2,27	1
A tantestületi légkör	46	14,4	2,09	1
Az Ön iskolai feladatainak mennyisége	75	23,6	2,61	3
Az Ön iskolai feladatainak összetétele	59	18,6	2,42	2
A saját munkájával való elégedettsége	31	9,8	2,19	2
A kötelező továbbképzés teljesítésének feladata	27	2,2	1,98	1
Egyéb 1.	9	1,9	3,93	5
Egyéb 2.	3	0,9	3,38	5

A táblázatból látszik, hogy a tanulók szorgalmának átlag értéke haladja meg a 3-as értéket, a többi nem éri el ezt. Ez az a tényező, amelyet legtöbben, a pedagógusok 41,1% jelölte magas 4-es, vagy 5-ös értékkel. Az átlagértéket tekintve a második legmagasabbat a tanulók családi háttere kapta, valamivel többen jelölték azonban magas értékkel a tanulók iskolai magatartását. Legkevésbé a tantestületi légkör és a továbbképzések teljesítése jelent problémát a pedagógusoknak. Összességében is elmondható, hogy a pedagógus kollégákkal, vezetőikkel való együttműködése, iskolai feladatai kevesebb nehézséget jelentenek, mint a gyerekek magatartása, szorgalma, családi háttere, és a szülőkkel való együttműködés.

Az egyéb kategóriába az adminisztrációs terheket, a társadalmi megbecsülés hiányát és infrastrukturális feltételeket írták a válaszadók.

8. 4. 2. A gyermekek iskolai sikerének és kudarcának okai a megkérdezett pedagógusok szerint

A pedagógusok nyitott kérdésben válaszolták meg, hogy miben látják a tanulók iskolai sikereit és kudarcait. A válaszokat tartalmuk szerint kategóriákba rendeztük (30. melléklet). A pedagógusok válaszai a siker és kudarc okait illetően párhuzamba állíthatók. Általában ugyanazon tényezőket említették, csak más előjelel. Megnéztük, hogy a válaszadók milyen százalékos megoszlásban említették az okokat, ez alapján

összehasonlítható, hogy melyek a jellemzően említett okok a sikerre és melyek a kudarcra.

A táblázatban a százalékos adatokat a válaszadók számából kaptuk, az említések száma külön oszlopban szerepel.

14. táblázat

A diákok iskolai sikerének és kudarcának okai a pedagógusok megítélése alapján

Siker okai	N	%	Említések száma	Kudarc okai	N	%	Említések száma
1. diák családjának jó szocializációs funkciója	147	46,2	159	1. a diák családjának nem megfelelő szocializációs funkciója	163	51,2	194
2. diák jó motivációja	140	44	160	2. diák nem megfelelő motivációja	130	40,8	142
3. diák jó személyisége	124	38,9	165	3. diák rossz személyisége	113	35,5	139
4. megfelelő pedagógiai kultúra	89	27	132	4. diák rossz képessége	79	24,8	84
5. diák jó képessége	67	21	71	5. diák rossz magatartása	56	17,6	67
6. diák jó magatartása	32	10	36	6. diák nem megfelelő ismerete	30	9,4	33
7. a pedagógus jó együttműködése a szülővel/diákkal	30	9,4	32	7. rendszer vagy szervezeti okok	30	9,4	36
8. a kortársak jó hatása	23	7,2	23	8. a kortársak rossz hatása	24	7,6	24
9. rendszer/szervezeti okok	20	6,3	21	9. nem megfelelő pedagógiai kultúra	40	6,9	56
10. a pedagógus jó személyisége	20	6,3	20	10. diák családjának rossz gazdasági háttere	20	6,3	20
11. a diák megfelelő ismerete	12	3,8	12	1. a pedagógus nem megfelelő személyisége	12	3,8	13
12. a diák jó intellektusa	11	3,4	12	2. a pedagógus nem megfelelő együttműködése a szülővel	12	3,8	12
13. a diák családjának jó gazdasági háttere	10	3,1	10	3. a diák rossz intellektusa	4	1,1	5

Szembetűnő, hogy a siker és a kudarc okaiként is első három legmagasabb százalékos aránnyal azonos tényezők jelennek meg. A legnagyobb számban és

százalékos arányban a család szocializációs funkcióját említik. Ez a kudarc okaként nagyobb százalékban jelenik meg és magasabb az említések száma is, mint a siker okaként. A második és harmadik legmagasabb arányban a diákok motivációja, és a személyisége szerepel.

Legnagyobb eltérést a siker és kudarc okai között a pedagógiai kultúra megítélése mutatja, amely a siker okaként a negyedik legmagasabb százalékos értékkel szerepel, a kudarc okaként viszont az ötödik legalacsonyabbal. A pedagógus együttműködése a szülőkkel és diákokkal a siker okaként a hetedik legmagasabb százalékos értéket kapta, míg a kudarc okaként csak a második legalacsonyabbat.

A „diák ismerete” a siker okaként kisebb szerepet játszik (második legalacsonyabb érték) a pedagógusok szerint, mint a kudarc okaként, ahol a hatodik legmagasabb százalékos értékkel szerepel.

A diákok iskolai sikereinek és kudarcainak okait megnéztük abból a szempontból is, hogy melyikben látják jelentősebbnek a saját szerepüket a pedagógusok. A „pedagógiai kultúra” és a „pedagógus személyisége” kategóriák jelentik, hogy belülről helyezi, a saját szerepében látja, a többi kategóriával kívülről helyezi, más külső tényezőben látja a diák sikereinek, kudarcainak okát.

15. táblázat

A diákok iskolai sikerében és kudarcában a pedagógus szerepének megítélése

Siker		N	%
Érvényes válaszok	belülről helyezi	12	3,8
	kívülről helyezi	146	45,9
	vegyes	107	33,6
	Összesen	265	83,3
Hiányzó adat	99,00	53	16,7
Összesen		318	100,0
Kudarc		N	%
Érvényes válaszok	belülről helyezi	7	2,2
	kívülről helyezi	213	67,0
	vegyes	46	14,5
	Összesen	266	83,6
Hiányzó adat	99,00	52	16,4
Összesen		318	100,0

A diákok sikereiben többen tulajdonítanak szerepet önmaguknak a pedagógusok, mint a diákok kudarciban. Az is látszik, hogy akik említenek külső okot, és belső okot is

(vegyes), azok is a siker szempontjából teszik ezt jóval nagyobb számban és százalékban. Mind a két esetben azonban legnagyobb százalékban úgy gondolják, hogy nem az ő személyiségük, vagy pedagógiai kultúrájuk az, ami a diákok iskolai karrierjét meghatározza. Ha a 14. táblázat adatait tekintjük, akkor úgy tűnik, hogy a pedagógus szakmai tevékenységénél többen ítélik nagyobb hatásúnak a szülők szocializációs funkcióját.

8. 4. 3. *A pedagógusok kapcsolata a szülőkkel*

A gyermekek családjával való együttműködés, a rendszerben való gondolkodás, a gyermekvédelmi szemlélet alapvető eleme.

Amint az korábban kiderült (4. táblázat), a pedagógusok feladatuknak tartják a szülőkkel való együttműködést, nem is érzik ezt nehézségnek a munkájukban (13. táblázat). Azt is láttuk, hogy a szülők szocializációs funkcióját nagyobb befolyásoló tényezőnek látják a diák iskolai karrierjében, mint a saját szakmai tevékenységüket. Indokolt tehát a szülőkkel való együttműködés széles körét alkalmazni.

A szülők bevonása a gyermek iskolai szocializációs folyamataiba akkor történik meg, ha a velük való együttműködés széles lehetőségeit használják ki a pedagógusok. A kérdőívben olyan együttműködési formákat határoztunk meg, amelyeknek a keretei kidolgozottak, hagyományosan is jelen vannak az iskola rendszerében és olyat is, amelynek nincs hagyománya.

16. táblázat

Szülőkkel való együttműködés formáinak megjelenése a válaszadók tevékenységeiben

Szülőkkel való együttműködés formái	Rendszeresen		Néha előfordul	
	N	%	N	%
1. A szülők maguktól érdeklődnek gyermekük iránt.	131	41,2 %	170	53,5%
2. Egy vagy több szülő elkísér az osztályt kirándulásra	70	22,0 %	133	41,8%
3. Szülő-diák-pedagógus részvételével szervez közös programot.	31	9,7 %	168	52,8%
4. A szülők panaszt emelnek valami miatt.	11	3,5 %	173	54,4%
5. A szülők meglátogatják a tanórákat.	8	2,5 %	127	39,9%
6. A szülők és Ön klub formában beszélgetnek nevelési és egyéb kérdésekről.	7	2,2 %	68	21,4%
7. A szülők tanítanak valamit a diákoknak, foglalkozást tartanak.	1	0,3 %	29	9,1%

A táblázatból az derül ki, hogy a szülőkkel inkább azokban a formákban tartják a kapcsolatot, amelynek rendszere kidolgozott az iskolában. A szülők a gyermekekről érdeklődni a szülőértekezleten és fogadó órákon tudnak, az osztálykirándulásokra pedig hagyományosan is elkísérik a szülők az osztályt. Azok a formák, amelyek nem megszokottak, mint a klubfoglalkozások, a szülők tanításba, foglalkozások szervezésébe való bevonása csak ritkán fordul elő a pedagógus munkájának gyakorlatában.

A tanárok 26,2%-a elégedett a szülőkkel való kapcsolatával, 62,3%-uk szeretné, ha többet érdeklődnének a gyermekük felől. A pedagógusok mindössze 2,2%-a szeretné, ha a szülők az ő munkájuk felől érdeklődnének és 3,6% kifejezetten azt szeretné, ha szülők nem szólnának bele a munkájukba. (31. melléklet)

Megnéztük, hogy mutat-e összefüggést az, hogy a feladatuknak tartják a szülőkkel való együttműködést (4-es vagy 5-ös értéket adtak), és hogy a megszokott kapcsolattartási módokon kívül is teremtenek lehetőséget a szülőkkel való együttműködésre. Akik feladatuknak tartják, azok megítélésük szerint meg is tudják valósítani szülőkkel való kapcsolattartást. (32/A melléklet) Mégsem találtunk statisztikai összefüggést aközött, hogy feladatuknak tartják ezt, és a szülők tanítanak valamit (32/B melléklet) vagy klub formában beszélgetnek kapcsolattartási formák között (32/C melléklet). Sikertült viszont összefüggést kimutatni a közös programok formájában történő együttműködés tekintetében (32/D melléklet). A 17. táblázatban azt mutatjuk meg, hogy milyen arányban nem teremtenek lehetőséget a szülőkkel való együttműködés bővebb formáira.

17. táblázat

A szülőkkel való együttműködést feladatuknak definiáló pedagógusok kapcsolattartási módszerei

		Feladata a szülőkkel való együttműködés (4-es, vagy 5-ös értéket adott)	
		N	%
Nem fordul elő válaszlehetőséget jelölte meg	A szülők tanítanak valamit a diákoknak, foglalkozást tartanak	238	85,9
	A szülők és Ön klub formában beszélgetnek nevelési és egyéb kérdésekről	196	70,8
	A szülő - diák-pedagógus részvételével szervez közös programot	86	31,2

Azok a pedagógusok, akik feladatuknak jelölték a szülőkkal való kapcsolattartást, azok magas arányban nem szerveznek lehetőséget a beszélgetésre (70,8%), és nem adnak lehetőséget, hogy a szülő tartson valamilyen foglalkozást a gyerekeknek (85,9%). Kevesebben vannak viszont, akik nem szerveznek közös programokat a szülők, diákok és tanárok részvételével.

Megnéztük, hogy iskolatípusonként hogyan alakulnak a szülőkkal való együttműködés formái.

18. táblázat

Szülőkkal való kapcsolattartás módszerei iskolatípusonkénti megoszlása

Iskolatípus	Néha/rendszeresen előfordul, hogy A szülők tanítanak valamit a diákoknak, foglalkozást tartanak		Néha/rendszeresen előfordul, hogy a szülők és Ön klub formában beszélgetnek nevelési és egyéb kérdésekről		Néha/rendszeresen előfordul, hogy a szülő - diák-pedagógus részvételével szervez közös programot	
	N	%	N	%	N	%
Általános iskola	23	73,3	56	74,7	146	73,4
Szakiskola	1	3,3	9	12,0	18	9,0
Szakközépiskola	5	16,6	6	8,0	22	11,1
Gimnázium	1	3,3	4	5,3	13	6,5
Összesen	30	100%	75	100%	199	100%

Az iskolatípus és azon pedagógusok között mutatja a táblázat a megoszlást, akik a kapcsolattartás jelzett formáit néha vagy rendszeren alkalmazzák. *Az iskolatípus és a klubfoglalkozás (33/A melléklet), illetve az iskolatípus és a közös programok (33/B melléklet) között szignifikáns összefüggést mutattunk ki.* A táblázatból látszik egyrészt, hogy az általános iskolában tanítók magasabb arányban választják a szülőkkal való kapcsolattartás jelzett módozatait, másrészt az is látszik, hogy legkevésbé a gimnáziumokban jelennek meg ezek a kapcsolattartási formák.

Az iskolatípus és a szülőkkal való kapcsolattartás további statisztikai összefüggéseket is mutat. Az osztálykirándulásokra szignifikánsan nagyobb arányban kísérik a szülők az osztályt az általános iskolában és nem kísérik a gimnáziumban (33/C melléklet). A szülők szignifikánsan nagyobb arányban látogatják az órákat általános iskolában, és nem látogatják a szakközépiskolában (33/D melléklet).

Szignifikáns összefüggés mutatható ki a településtípus és a szülőkkal való kapcsolattartás néhány formája között is. Osztálykirándulásra városban és községben nagyobb arányban kísérik a szülők az osztályt, mint megyeszékhelyen (34/A melléklet).

Az órát néha meglátogatók szignifikánsan többen vannak városban, mint községben, vagy megyeszékhelyen (34/B melléklet).

8. 4. 4. A pedagógusok véleménye a szülő és a gyermek tanítási folyamatban való részvételéről, illetve a pedagógiai célokról

A pedagógusok nevelési helyzetekről, a pedagógus viselkedéséről, a társadalmi problémákról, a szülőkről és gyermekekről alkotott véleményét a kérdőív 38. kérdésében megkérdeztük. Az állításokkal való egyetértés mértékét 1-5-ig terjedő skálán jelölhették, ahol az 1-es jelentette, hogy egyáltalán nem ért egyet és az 5-ös, hogy teljes mértékben egyetért. Az állítások átlagértékeit néztük meg. A szórás értéke minden állítás esetében 4, vagyis minden állítás 1-5-ig minden értéket kapott (20. melléklet). A pedagógusok véleménye ezekről az állításokról tehát korántsem egységes. Ellentmondások is kiütözköznek az átlagértékek alapján.

A harmadik legmagasabb átlagértéket kapta a „Teljes mértékben egyet értek azzal a gondolattal, hogy a nevelés és oktatás folyamatának aktív alakítói kell, hogy legyenek a szülők és a gyerekek.” (4,32). Miközben a „A gyerekeknek joguk van a szükségleteiket, igényeiket kifejezni, akkor is, ha nem kifejezetten elfogadható módon teszik.” és a „Teljes mértékben tudok azonosulni azzal a gondolattal, hogy a tanárok és diákok között egy demokratikus, partneri viszonynak kell lenni.” állítások átlag értéke 2,76 és 3,93. A legmagasabb átlagértéke a szülőkkal kapcsolatos állításoknak van. „Ha egy gyermek rossz magaviseletű vagy sokat hiányzik, akkor a szülők figyelmét erre fel kell hívni és fel kell szólítani őket, hogy változtassanak ezen.” állítás átlag értéke (4,59), a módusz 5-ös, vagyis legtöbben 5-ös értéket is adtak. „Elfogadhatatlan, ha egy szülő nem érdeklődik a gyermeke iskolai előmenetele felől.” állítás átlagértéke 4,4 és legtöbben az 5-ös értékkel jelölték. Ezek az állítások az elfogadás és a partneri viszony hiányát mutatják a szülőkkal kapcsolatban. Ezek nélkül nehezen megvalósítható, hogy a nevelés és oktatás aktív alakítói legyenek.

Az állítások értékelésének elemzéséből az is kiderült, hogy a tananyag átadás (2,87) kevésbé fontos cél, mint a fegyelem megtartása az órán (3,97).

Összefüggést kerestünk a 38. kérdés állításai közül a „Teljes mértékben egyet értek azzal a gondolattal, hogy a nevelés és oktatás folyamatának aktív alkotói kell, hogy legyenek a szülők és a gyerekek.” állítást elfogadók között és hogy megjelennek-e a szülőkkal való kapcsolattartás nem hagyományos formái. Nem találtunk szignifikáns

összefüggést. Azok között, akik egyetértettek ezzel a kijelentéssel (4-es, vagy 5-ös értékkel jelölték), 9, 5% esetében fordul elő, hogy a szülők foglalkozást tartanak (35/A melléklet), 24,4% esetében, hogy klub foglalkozás keretében beszélgetnek (35/B melléklet), és 63,2%-ban, hogy közös programot rendeznek a szülők, diákok és tanárok (35/C melléklet).

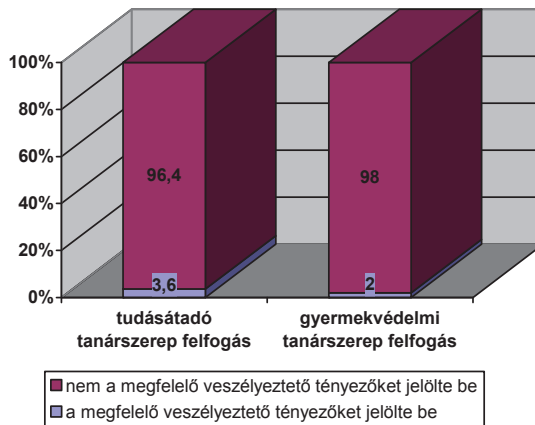
8. 4. 5. A tanár-szerepfelfogás és a szociális ismeretek közötti összefüggés

Azt feltételeztük, hogy a szociális ismeretekkel bíró pedagógusok szerepfelfogásába inkább beépültek a gyermekvédelmi elemek, mint akiknél ez a tudás hiányzik.

A veszélyeztető tényezők ismerete és a szerepfelfogás között nem sikerült összefüggést kimutatni (36. melléklet).

13. ábra

A veszélyeztető tényezőket helyesen jelölt pedagógusok megoszlása a két szerepkategóriában

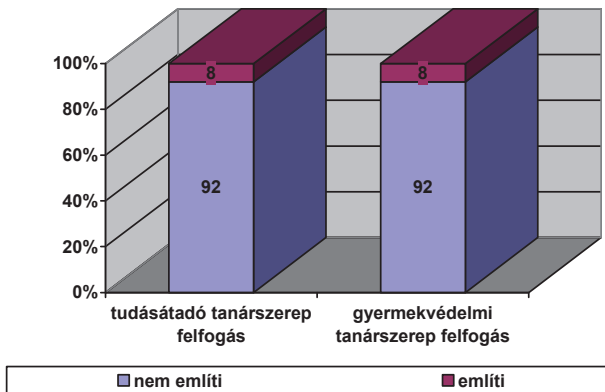


Az ábrán látszik, hogy alig van különbség a két kategóriába tartozó pedagógusok veszélyeztetettségéről való ismerete között.

Ugyanígy nincs összefüggés a pedagógus-szerepfelfogás és a között, hogy gyermekvédelmi esetekben kihez fordul segítségért. A gyermekjóléti szolgálatot kevesen említették. A két szerepkategóriába tartozó pedagógusok egyforma arányban említették a gyermekjóléti szolgálatot, mint szereppartneret. (37/A melléklet)

14. ábra

A gyermekjóléti szolgálatot említők megoszlása a két szerepkategoriában



Ha azt nézzük meg, hogy az iskolán belül kihez fordulnak a pedagógusok gyermekvédelmi probléma esetén, és ezt összehasonlítjuk a szerepfelfogással, akkor itt sem találunk összefüggést. 2%-kal többen említenek egyszer és 1,6%-kal többen említenek kétszer gyermekvédelmi feladathoz köthető szakembert azok a pedagógusok, akik gyermekvédelmi szerepfelfogással rendelkeznek, mint akik tudásátadó-szerepfelfogással (37/B melléklet).

Szignifikáns összefüggés van a tanárszerep és a szülőkkel való együttműködés egyik formája között. Szignifikánsan többen élnek azzal a lehetőséggel, hogy a szülők tanítanak valamit az órán vagy foglalkozást szerveznek, akik tudásátadó szerepfelfogással rendelkeznek (38. melléklet).

Összegezve azt mondhatjuk, hogy a gyermekvédelem alapfogalmai közül a veszélyeztetéssel rendkívül alacsony számban vannak tisztában. Azok között, akik vettek részt gyermekvédelmi továbbképzésen vagy feladatuknak jelölték a gyermekvédelmet, nincs szignifikánsan nagyobb arányban, aki tudja a veszélyeztetés kategóriáját. Ugyanígy nincsenek közöttük nagyobb arányban azok sem, akik szereppartnerként jelölték a gyermekjóléti szolgálatot gyermekvédelmi esetekben.

Az iskolai karrier a bemutatott szakirodalom szerint a differenciálatlan pedagógiai kultúra, az elitista elvárások, a tanulók társadalmi háttere szerinti szelekció függvénye. Az iskola nem kompenzálja a gyerekek otthonról hozott szociális és kulturális hátrányait (Radó, 2007; Gázsó, 2000; Mihály, 2000). A pedagógusok ezzel

szemben legmagasabb arányban a szülők szocializációs funkcióját jelölik, mint az iskolai karriert meghatározó tényező, az iskolai kudarc okaként 51,2%-a a pedagógusoknak említi ezt, és a nem megfelelő pedagógiai kultúrát a kudarc okaként mindössze 6,9 % említi. A szülőkkel való együttműködés a siker okaként 9,4%-ban, a kudarc okaként csupán 3,8%-ban kerül említésre, miközben a gyermek iskolai előmenetele szempontjából döntő fontosságúnak tartják a szülők iskolához, iskolai teljesítéshez való viszonyát.

A szülőkkel való együttműködésben is hasonló ellenmondás mutatkozik meg. A válaszokból az derül ki, hogy a megkérdezettek feladatuknak tartják, és nem is okoz nehézséget a mindennapi gyakorlatuk során a szülőkkel való együttműködés. Mégis a pedagógusok alacsony százalékos arányban valósítanak meg olyan együttműködési formákat, amelyek a szülők aktív részvételét jelentené a nevelés és oktatás folyamatában.

A pedagógusok nézeteiben is hibáztató szemlélet mutatkozik meg, nem pedig a partneri viszony a szülővel kapcsolatban.

Nem találunk szignifikáns különbséget a gyermekvédelmi ismeretekkel rendelkező pedagógusok szerepfelfogásában. A veszélyeztetés fogalmát ismerő pedagógusok szerepfelfogásában nem jelenik meg szignifikánsan nagyobb arányban a gyermekvédelmi szerepelem, csak úgy, mint a gyermekjóléti szolgálatot szereppartnerként említők között sem és az iskolában gyermekvédelmi tevékenységhez köthető szakembereket jelölők között sem. A szülőkkel való kapcsolat aktív és a megszokottól eltérő formáját, hogy a szülő tanít valamit, vagy foglalkozást tart a tudásátadó szerepfelfogással függ össze szignifikánsan. A harmadik hipotézisünk tehát nem igazolódott.

8. 5. A pályamotiváció meghatározza a pedagógusok szerepfelfogását. Vagyis azok a pedagógusok, akik eleve a tanári pályára készültek, azoknak a szerepkészletébe szignifikánsan nagyobb arányban beépült a gyermekvédelmi szerepelem, mint akik nem erre a pályára készültek, vagy pályaelhagyók szeretnének lenni

8. 5. 1. Pályaválasztás oka és a pályán maradási szándék elemzése

A pályamotiváció és az elégedettség feltérképezése azért fontos a kutatásunk szempontjából, mert azt láttuk a szakirodalmi elemzés során, hogy az a pedagógus, aki nem érzi jól magát a pályán, annak a számára a didaktikai tevékenységekre szűkül a munkája. Azt feltételezzük, hogy aki eleve a pedagógus pályára készült és ott jól is érzi magát, az az oktatási tevékenységen túl a nevelésre is nagy energiákat mozgósít és az ezt támogató tudáselemeket is fontosnak, hasznosnak tartja.

A kérdőív 8.-12. kérdési mutatják a pályamotivációt, és munkahelyi elégedettséget. Arra kapunk választ, hogyan került a pályára, szeretne-e ott maradni és hogyan érzi magát a pedagógus az iskolájában és miért.

A válaszadók 76,7%-a úgy került a pályára, hogy tanár szeretett volna lenni és csupán 2,2 % az aki azért lett tanár, mert máshová nem vették fel. A tanároknak 5%- a azért van a pályán, mert ez volt a legjobb az elhelyezkedési lehetőségek közül. (39. melléklet)

Az általános iskolában tanítók között van a legmagasabb százalékos aránya azoknak, akik tanárok akartak lenni (83,3%), míg a szakiskolában a pedagógusok kevesebb, mint 60%-a készült tanári pályára (59,3%) (40/A melléklet). A tanári pályára készülők egymásközi arányát nézve, még szembetűnőbb a különbség. A tanári pályára készülők 69,3%-a általános iskolában, 12,7%-a szakközépiskolában, 11,5%-a gimnáziumban és 6,6%-a szakiskolában tanít (40/B melléklet).

Szignifikáns összefüggést találtunk az iskolatípus és a tanári pályára kerülés oka között. Szignifikánsan nagyobb arányban vannak az általános iskolában tanítók között, akik eleve a tanári pályára készültek és kisebb arányban a szakközépiskolában.(40/C melléklet)

Azok között, akik szakközépiskolában tanítanak, szignifikánsan nagyobb arányban vannak, akik nem akartak tanárok lenni, de a főiskolán megjött a kedvük.(40/D melléklet)

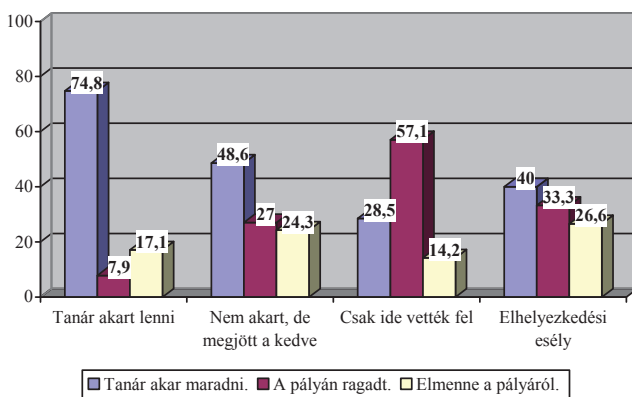
A nemek és a pályára kerülés okai között is találtunk szignifikáns összefüggést. A férfiak között statisztikailag kimutathatóan többen vannak, akik nem akartak tanárok

lenni, de a főiskolán megjött a kedvük hozzá (41/A melléklet), illetve azok is, akik azért vannak a pályán, mert ez volt a legjobb elhelyezkedési lehetőség, mint a nők között (41/B melléklet)

A megkérdezett pedagógusok 66%-a mindenképpen tanár szeretne maradni. A minta 18,2%-a, ha tehetné, elhagyná a pályát. A megkérdezettek 12,9 %-a úgy jellemzi a helyzetét, hogy a tanári pályán ragadt (41/C melléklet). Vagyis a pedagógusok többsége tanár szeretett volna lenni és az is akar maradni. 10,6%-kal kevesebben vannak azok, akik mindenképpen tanárok szeretnének maradni, mint akik mindenképpen tanárok szerettek volna lenni. *Szignifikáns összefüggést mutattunk ki a pályára kerülés motivációja és a pályán maradás szándéka között.* (41/D melléklet) A diagramm (15. ábra) azt mutatja, hogy a pályára kerülés okai szerint 100%-nak vett egységekből, milyen arányban maradnának mindenképpen a pályán, mennének el, illetve mondják, hogy a pályán ragadtak. Látszik, hogy azok, akik úgy kerültek a pályára, hogy tanárok szerettek volna lenni, azok 74,8%-ban azok is akarnak maradni. Azok, akik viszont nem akartak tanárok lenni, csak ide vették fel őket, közülük csak 28,5% akar tanár maradni, és 14,2% szívesen elhagyná a pályát. Akik úgy kerültek a pályára, hogy nem feltétlenül lennének tanárok, de ez volt a legjobb elhelyezkedési lehetőségük, azok 40%-ban maradnának és 26,6%-ban elmennének, ha lehetőségük volna rá.

15. ábra

A pályára kerülés oka és a pályán maradási szándék

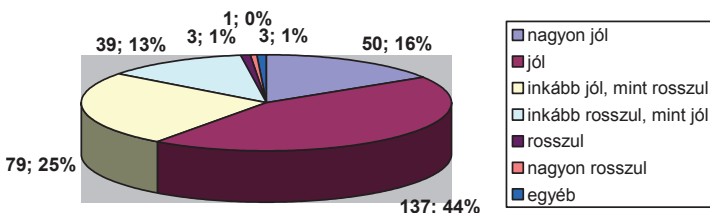


8. 5. 2. A válaszadók közérzete a jelenlegi iskolájukban

A megkérdezett pedagógusok 15,7%-a „nagyon jól érzi magát” kategóriát választotta, a legtöbben (44,0%) jól érzik magukat jelenlegi munkahelyükön. 24,8%-a a válaszadóknak inkább jól érzi magát, mint rosszul. Összesen tehát, akik nem érzik rosszul magukat 84,5%-ban vannak. 13% inkább rosszul érzi magát, mint jól. Rosszul és nagyon rosszul a megkérdezetteknek mindössze 1,2% érzi magát a jelenlegi iskolájában.

16. ábra

*Az pedagógusok százalékos megoszlása aszerint,
hogyan érzik magukat az iskolájukban (fő/%)*



A válaszok indoklásához a pedagógusoknak a lehetséges válaszok közül a három legfontosabbat kellett sorrendbe állítaniuk. Legtöbben első helyen az iskola légkörét jelölték meg, vagyis 22,6%-ban ezt a választ határozták meg, mint legfontosabb tényezője annak, hogy hogyan érzik magukat az iskolában. Második helyen legtöbben (16,7%) a gyermekek viselkedését, míg harmadik helyen legtöbben (16,4%) a tantestület tagjai közötti viszonyt jelölték meg (42/B melléklet). Az első három helyen, rangsoronként is nézve a válaszok megoszlását, tulajdonképpen kis különbségekkel négy kategória jelenik meg, az iskolai légkör, a tantestület tagjai közötti viszony, a gyerekek viselkedése és motivációja és a tantestület tagjainak pedagógiai célokról, és módszerekről vallott nézetei. Azt, hogy hogyan érzik magukat az iskolában, legkevésbé az határozza meg, hogy milyen az iskola környezete és a szülők viselkedése.

A pedagógusok közérzete, elégedettsége és az iskolatípus között találtunk statisztikai összefüggést. Szignifikánsan nagyobb arányban érzik magukat rosszul a szakiskolákban, és jól az általános iskolában és a gimnáziumban (42/C melléklet).

8. 5. 3. A pályamotiváció és a továbbképzési tartalmak, hasznosított tudástartalmak összefüggései

Vizsgáltuk, hogy találunk-e összefüggést a pedagógusok által önként, szívesen vállalt továbbképzések tartalma és aközött, hogy a pályán akarnak-e maradni. A három kategóriában néztük meg, hogy milyen továbbképzést választanának, ha anyagi és szabadidős lehetőségük adott volna (19. táblázat). Néhány kategóriánál a százalékos értékek összege meghaladja a 100%-ot, mert több képzést is jelöltek a pedagógusok. Szignifikáns összefüggést nem találtunk. Az adatok statisztikai elemzéséből az látszik, hogy azok a pedagógusok, akik a pályán szeretnének maradni, azok inkább jelöltek meg több választ is, mint akik elhagynák a pályát. Akik tanárok akarnak maradni, legnagyobb százalékban a szaktárgyi ismereteiket bővítenék, csak úgy, mint azok, akik, ha tehetnék, elhagynák a pályát. A gyermekvédelmi ismereteket egyformán kevesen választanák, de nagyobb azoknak az aránya, akik tanárok akarnak maradni (16,7%), míg akik elhagynák a pályát azok csak 10,3%-ban választanák a gyermekvédelmi ismereteket. Az alternatív pedagógiai módszereket választanák a legnagyobb százalékban azok, akik úgy értékelik a helyzetüket, hogy a pályán ragadtak, de a másik két kategóriában is a második legnagyobb értéket kapta.

19. táblázat

A pedagógusok százalékos megoszlása a továbbképzési szándékuk szerint

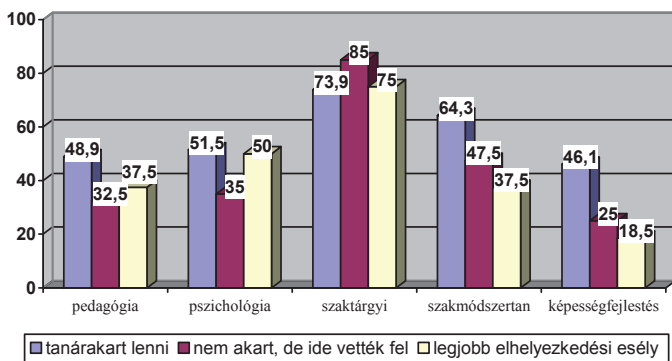
	Ha anyagi és szabadidős lehetősége adott volna, milyen irányban képeznék tovább magát?									
	Szaktárgy		Szakmódszertan		Alternatív pedagógiai módszerek		Gyermekevédelem		Sehol	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tanár akarok maradni	91	43,3	71	33,8	84	40,0	35	16,7	4	1,9
A tanári pályán ragadtam	14	34,1	11	26,8	19	46,3	6	14,6	1	2,4
Elhagynám a pályát	20	34,5	12	20,7	17	29,3	6	10,3	5	8,6

Megnéztük, hogy milyen kurzusokat tartanak hasznosnak az alapidiploma megszerzése során tanultak közül, és hogy ez mutat-e összefüggést aszerint, hogy tanárok akartak-e lenni. A szakmai szocializáció fontos szakasza a főiskola, egyetem. Ami akkor nem tűnt fontosnak az jelezheti azt, hogy milyen tudást ítélték fontosnak a tanársághoz, milyen képük volt a pedagógusszerepről, illetve feltételezhetjük, hogy amit

fontosnak tartottak, arra a kurzusra jobban is készültek, mint amit feleslegesnek ítélték meg. Egyértelmű összefüggést nem találtunk a pályaválasztás indoka és a tantárgyak megítélése között. *Néhány ponton mégis kimutatható szignifikáns összefüggés.* A „tanár akart lenni” és „nem akart, tanár lenni, de időközben megjött a kedve” kategóriák összefüggést mutatnak a pedagógia (43/A és 43/B melléklet) és pszichológia (43/C és 43/D melléklet) kurzusok megítélésével. A szaktárgyi ismeretek megítélése a „nem akart tanár lenni, de időközben megjött a kedve” kategóriával mutat összefüggést (43/E melléklet). A 17. ábra három különböző színű oszlopa mutatja, hogy az adott kategóriába tartozó pedagógusok milyen százalékos arányban jelölték az adott kurzust, mint amit leginkább tudnak hasznosítani. Az azonos színű oszlopok azért nem 100%-ot adnak, mert több kurzust is jelölhettek a pedagógusok hasznosnak.

17. ábra

A pedagógusok megoszlása a pályamotiváció és a tanult kurzusok hasznosságának megítélése szerint



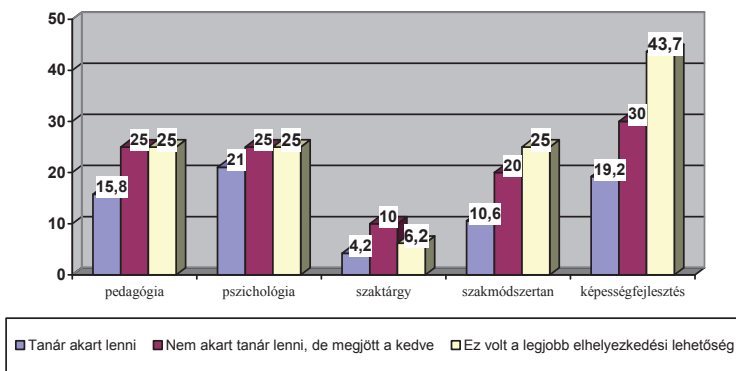
A diagram azt mutatja, hogy minden kategóriában a szaktárgyi ismeretet hasznosítják leginkább a tanárok, de az is látszik, hogy azok, akik tanári pályára készültek, azok kisebb arányban jelölték a szaktárgyi tudást és a többi kategóriába tartozó pedagógusoknál magasabb százalékos arányban jelölték a pedagógiát és pszichológiát. Noha a képességfejlesztést jelölték a legalacsonyabb százalékban a leghasznosíthatóbbnak, ezek közül azok jelölték többen, akik eleve a tanári pályára készültek, és azok a legkevesebben, akik azért vannak a pályán, mert ez volt a legkedvezőbb elhelyezkedési lehetőség. Míg a pedagógia és pszichológia tárgyakat, azok közül, akik nem tanárok akartak lenni, de időközben megjött a kedvük, 25%, akik

nem tanárok akartak lenni, de ide vették fel őket, azok közül 14,2%, és akik az elhelyezkedési lehetőség miatt vannak a pályán azok közül 18,7% utólag feleslegesnek tartja, addig a szaktárgyi ismereteket a három említett kategóriában összesen 2,5% utólag tartja feleslegesnek. (44. melléklet)

Az alapképzés, és a továbbképzés során is a szaktárgyi ismeretet választották a legmagasabb százalékban, ezt a tudást értékelik leginkább hasznosnak a pedagóguspályán. Azok a kurzusok, amiket a képzés során nem kedveltek, de utólag hasznosnak ítélnék meg, jelezheti, hogy a pályán másfajta tudásra is szükség van, mint ahogyan a tanári pályára a képzés során gondoltak.

18. ábra

A pedagógusok megoszlása a pályamotiváció és utólag hasznosnak ítélt kurzusok szerint



Azok a tanárok, akik nem pedagógus pályára készültek, legtöbbször a képességfejlesztést nem kedvelték, és 25-25%-ban nem kedvelték a pedagógiát és a pszichológiát sem. A tanári pályát választók valamivel kisebb arányban nem kedvelték a pszichológiát, a 19,2%-uk a képességfejlesztést, és 9,2%-kal kevesebben nem kedvelték a pedagógiát, mint a másik két kategóriában.

Akik tehát eleve a pedagóguspályára készültek, nagyobb százalékban hasznosítják a pedagógia, pszichológia, képességfejlesztés ismereteket, mint akik nem erre a pályára készültek vagy csak azért pedagógusok, mert ez volt a legjobb elhelyezkedési lehetőség. A pedagógus pályát választók között kevesebben is vannak, akik nem kedvelték ezeket a kurzusokat.

A szignifikáns összefüggés van a szakközépiskolában és gimnáziumban tanítók és a szaktárgyi ismeret megszerzését preferáló pedagógusok között (45. melléklet).

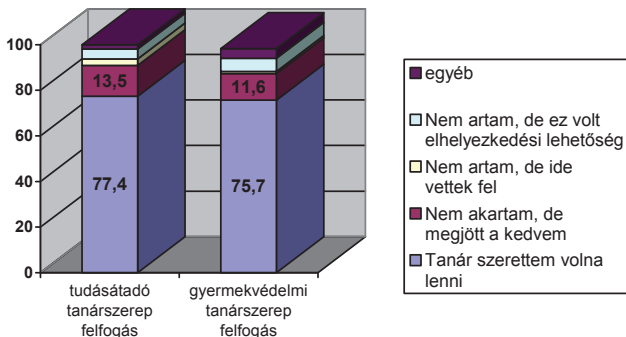
8. 5. 4. A pályamotiváció és elégedettség összefüggései a pedagógus-szerepfelfogással

Azt feltételeztük, hogy a pályamotiváció meghatározza a pedagógusok szerepfelfogását. Vagyis azok a pedagógusok, akik eleve a tanári pályára készültek, azoknak a szerepkészletébe szignifikánsan nagyobb arányban beépült a gyermekvédelmi szerepelem, mint akik nem erre a pályára készültek, vagy pályaelhagyók szeretnének lenni.

A pályamotiváció és a pedagógus-szerepfelfogás nem mutat összefüggést (46/A melléklet).

19. ábra

A pályamotiváció és a kétkategóriás szerepfelfogás közti arányok

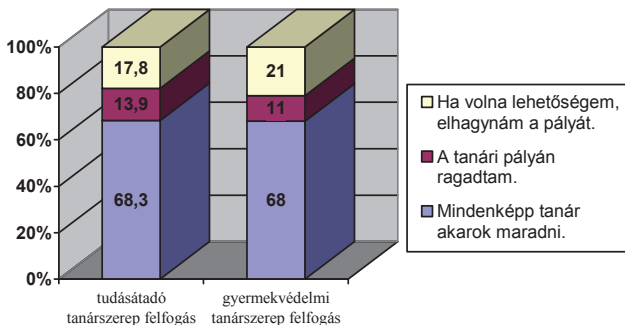


Akik úgy érkeztek a pályára, hogy tanárok akartak lenni, egyformán magas értékkel szerepelnek mindkét kategóriában. Akiknek a főiskolán, egyetemen jött meg a kedve a tanári pályához, azok nagyon kevésen, de felülreprezentáltak a tudásátadó szerepelemet fontosabbnak tartó pedagógusok között. Akik pedig csak az elhelyezkedési lehetőség miatt vannak a pályán, azok kicsivel többen (1,5%-al) vannak azok között, akik a gyermekvédelmi szerepet preferálják.

Ugyanígy nincs összefüggés a pályán maradási szándék és a szerepfelfogás között (46/B melléklet).

20. ábra

A pályán maradási szándék és a pedagógusszerep összefüggése

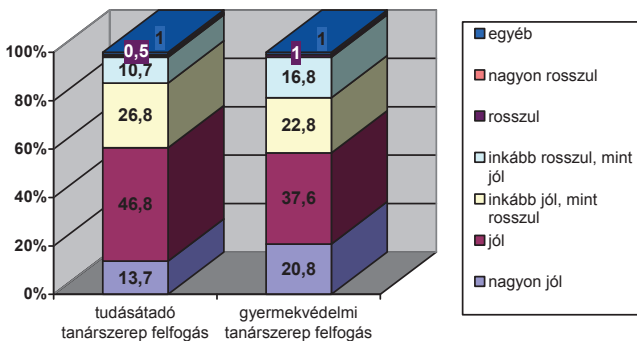


A válaszadók mind a két szerepkategóriában többnyire továbbra is tanárok szeretnének maradni. Akiknél megjelenik a gyermekvédelmi szerepfelfogás, azok között kicsivel (3,2%-kal) többen vannak, akik elhagynák a pályát, mint azok között, akik a tudásátadó szerepelemet tették első helyre.

Megnéztük azt is, hogy a munkahelyi megelégedettség összefüggésben van-e a szerepfelfogással (47. melléklet).

21. ábra

A munkahelyi elégedettség és a tanár-szerepfelfogás összefüggése



Azok akik tudásátadó szerepfelfogással rendelkeznek jól vagy nagyon jól (60,5%) érzik magukat, míg a gyermekvédelmi szerepfelfogás kategóriába eső pedagógusok 58,4%-a érzi magát jól vagy nagyon jól.

A háromkategóriás szerepfelfogást nézve találunk szignifikáns összefüggéseket a pályamotiváció és a szerepfelfogás között. Azok között, akik mást szerettek volna tanulni, de csak ide vették fel őket szignifikánsan több a tudásátadó szerepfelfogású (48/A. melléklet), míg, akik az elhelyezkedési lehetőség miatt kerültek a pályára, azok között szignifikánsan több a nevelő szerepfelfogású. (48/B. melléklet)

Összegezve az adatokból nyert eredményeket, azt mondhatjuk, hogy a pedagógusok többsége tanár szeretett volna lenni (76,7%) és az is akar maradni (66,0%).

Nem találtunk szignifikáns összefüggést, mégis azt mondhatjuk, hogy azok, akik úgy kerültek a pályára, hogy tanárok szerettek volna lenni, azok nagyobb arányban tartják hasznosnak a pedagógia és pszichológia tárgyakat, mint akik nem erre a pályára készültek eredetileg és jobban kedvelték ezeket, már a tanulmányaik során is. Utólag tartja hasznosnak ezeket nagyobb százalékban – noha nincs szignifikáns összefüggés – aki nem a tanári pályára készült eredetileg. A pedagógusok bármely okból is vannak a pályán, a szaktárgyi ismereteket tartják a leghasznosabbnak. Vagyis a nevelési tevékenységet támogató tudásanyagot azok, akik a pályára készültek nagyobb arányban eleve már a képzés során kedvelték és hasznosítják is. A tudásátadás tevékenységét támogató ismereteket valamivel nagyobb arányban tartják hasznosnak, akik nem a tanári pályára készültek eredetileg.

Mégis a szerepfelfogás és a pályamotiváció között egyértelmű szignifikáns összefüggést nem találtunk. *Bár háromkategóriás szerepfelfogást nézve van szignifikáns összefüggést a pályamotiváció és a szerepfelfogás között.* Azok között, akik mást szerettek volna tanulni, de csak ide vették fel őket szignifikánsan több a tudásátadó szerepfelfogású, míg aki az elhelyezkedési lehetőség miatt került a pályára, azok között szignifikánsan több a nevelő szerepfelfogású.

A munkahelyi elégedettség és a szerepfelfogás között nem találtunk összefüggést. A negyedik hipotézisünk nem igazolódott.

8. 6. Metaforaelemzés

8. 6. 1. A metaforaelemzés módszertani bemutatása

A kérdőív utolsó kérdésében a tanárságra vonatkozóan kértünk metaforát, és kértük, hogy ezt magyarázzák is meg. A metafora funkciója az, hogy segítse, mélyítse bizonyos fogalmak megértését, ahol nem a szavak, hanem a fogalmak jellemző tulajdonságát elemezzük. A metafora az emberi gondolkodásnak és megértésnek mutatója. Hozzájárul egy fogalom, illetve a hozzá kapcsolódó kognitív reprezentációk megismeréséhez.

A fogalmi metafora mindig két fogalmi tartományból áll: a céltartományból, amely a jelen esetben meghatározott volt (tanár) és a forrástartományból, amelynek segítségével az előbbit megértjük és felfogjuk. Célunk a metaforák céltartományaként szereplő fogalmunk minél mélyebb megismerése. A metaforaelemzés óvatos következtetéseket enged az elemzőnek, így abból a célból használjuk, hogy a kérdőív statisztikai eredményeit erősítse vagy gyengítse.

A *tanár* metaforával a pedagógusokra jellemző cselekvésre, tanári tevékenységre voltunk kíváncsiak.

A metaforát a „A tanár.....mert.....” megkezdett mondat módszerével vettük fel.

A metafora elemzés lépéseit követve, a válaszokból kiválogattuk azokat, amelyek valóban metaforák, majd kiválasztottuk azt a szempontot, ami mentén csoportosíthatjuk ezeket. A tanárszerep-felfogást vizsgálva a metaforában megjelenő pedagógiai cselekvéseket csoportosítottuk. A gyermekekre ható cselekvéseket az intenzitásuk szerint rendeztük, és ezekben kerestük azt a közös vonást, ami alapján rátaláltunk a forrástartományra. Ezután pontosítottuk az elnevezést, meghatároztuk a forrásfogalmat. A metaforák között szerepelnek olyanok is, amelyek nem a pedagógusok gyermekkel való viszonyára utalnak, hanem inkább a pedagógusok helyzetére, állapotára vonatkoznak. Ezeket külön kezeltük és a forrásfogalmat ezekre is megfogalmaztuk.

A megkérdezett pedagógusok közül 189 válaszolt erre a kérdésre, ebből az elemzésbe 159 metafora került be. A 159 metafora némelyikét azért vettük elemzés alá,

mert szerepelt benne gyermek metafora, vagy a gyermek cselekvése. Kifejezetten a tanári cselekvések szempontjából 143 metaforát elemeztünk.

A tanári cselekvések többnyire a gyermek formálására, alakítására, irányítására vonatkoznak. Ezeket a fogalmakat csoportosítottuk az intenzitásuk szerint. A csoportosított cselekvésekhez kerestünk forrástartományt, hogy a forrásfogalmat meghatározzuk. Az általunk talált forrástartomány érvényességét ellenőriztük. 10 fő a pedagógusképzésben dolgozó és 10 fő laikust kérdeztünk meg róla. A forrástartomány pontosítására és így a forrásfogalom meghatározására a kollegák azonos választásai alapján került sor.

A cselekvés intenzitásának hasonlósága alapján három kategóriát alkottunk. (49. melléklet) Az elsőbe a fogalmak erősebb, intenzívebb formái kerültek, amelyek közös vonása valamilyen tárgy, növény vagy állat formálása, létrehozása, tökéletesítése, ahol a végeredmény minősége a fontos. A forrásfogalom: *termelésirányító*, a fogalmi metafora: *A tanár termelésirányító*.

A második kategóriába a gyengébb, lágyabb intenzitású fogalmak kerültek. Ezek közös vonása, hogy valakiről gondoskodik, valakit ápol, véd, ahol a fontos, hogy a gyámolításra szorulóról gondoskodjon. A forrásfogalom: *ápoló*, a fogalmi metafora: *a tanár ápoló*.

A harmadik kategóriába sorolt fogalmak a tanár és diák együttműködése alapján mutatnak közös vonást, ahol az a fontos, hogy a nevelési folyamat két szereplője közösen cselekedjen, a cél elérésében egyformán aktív résztvevők. A forrásfogalom: *szakember*, a fogalmi metafora: *a tanár szakember*.

Azok a metaforák, amelyekben nem a tanár diákkal való tevékenysége jelenik meg, ott a fogalmak közös vonása, a kiszolgáltatottság, külső elvárás, társadalmi megbecsülés hiánya. A forrásfogalom: *rabszolga*, a fogalmi metafora: *a tanár rabszolga*.

20. táblázat

A metaforák forrásfogalmihoz tartozó említések száma

A fogalmi metaforákhoz tartozó fogalmak említésének száma			
A tanár termelésirányító	A tanár ápoló	A tanár szakember	A tanár rabszolga
99	53	6	25

8. 6. 2. *A célfogalom elemzése a forrásfogalmakon illetve a fogalmi metaforákon keresztül*

A termelésirányító, mint forrásfogalom mögött, az értelmezésünk szerint, az a nézetet húzódik meg, hogy a tanár (termelésirányító) feladata, egy előre meghatározott minőségű termék (gyermek) létrehozása. A termelésirányító akkor sikeres, ha a termék olyan lesz a folyamat végén, amilyennek azt elvárják tőle és akkor nem lesz sikeres, ha a termék eltérő minőségben készül el, vagy ha másmilyen. A termelésirányító az eltérést bünteti – *szigorú eszközökhöz nyúl, gyomlál* stb. – és korrigálja – *nyesegeti a vadhajtat* – hogy megfeleljen az előírányzott terméknek, a vezetője elvárásainak - *szolgálatot teljesít*. A termelésirányítót a terméken keresztül ítélik meg, így a termék eszköz ahhoz, hogy a termelésirányító sikeres lehessen. Vagyis a tanár a gyermek irányítójaként jelenik meg, aki a helyesnek meghatározott módon, a helyesnek meghatározott cél felé tereli a gyermeket. A gyermek, ha nem tudja vagy nem akarja követni ezt az utat, negatív megítélést kap – *lukas cipő, gyom*. Aki nem tudja, vagy nem akarja elfogadni a kijelölt célt, az a jövő felnőttjeként lesz „selejt” – *nem terem, elsatnyul*. A „helyes”, „jó”, „szép,” az a társadalomból érkező üzenetekből, a pedagógus önmaga számára leképzett és megfogalmazott elvárása. A tanárnak tehát nem a gyermekkel van dolga, hanem a saját maga számára leképezett társadalmi elvárással. A megkérdezett pedagógusok többsége (74,2%) heterogén összetételű csoportokban tanít, akik eltérő szükséglettel, lehetőségekkel bírnak, vagyis feltételezhetjük, hogy eltérő úton képesek haladni, és eltérő célok felé tartanak.

Az ápoló forrásfogalom, az értelmezésünk szerint, azt a nézetet takarja, hogy az ápoló (tanár) feladata a kiszolgáltatott, beteg (gyermek) ápolása, gondozása. Akkor sikeres, ha meg tudja óvni, meg tudja gyógyítani a beteget. Az ápoló megítélése a beteg megfelelő ápolásán keresztül történik. A betegnek a léte – *éltető, éltető elem* – fizikai biztonsága – *óv, biztonságot ad* – érzelmi biztonsága – *szerelem, babusgat* – az ápolótól függ. Akinek az életünket, legfontosabb szükségleteink kielégítését köszönhetjük, annak hálával tartozunk. Vagyis a tanár olyan alapvető szükségleteire válaszol a gyermeknek, amely nem az ő, hanem a szülő feladata. Eközben a gyermeket kiszolgáltatott lényként definiálja, aki a tanár segítségére szorul és akiért a tanár így felelős.

A szakember, mint forrásfogalom mögött, értelmezésünkben, az húzódik meg, hogy a tanár feladata a nevelés céljának és folyamatának a gyermekkel közös

kidolgozása – *együtt dolgozik*. A kapcsolat a közösen meghatározott cél megvalósításáról szól, ahol a gyermek önálló, megbecsült individuum – *kölcsönös megbecsülés*. A folyamatban a gyermek maga választja meg a fejlődésének eszközeit – *a tanár láthatóvá tesz, érzékelhetővé tesz*. A tanárság ilyen kognitív reprezentációja támogatja a gyermekvédelmi szemléletet.

Összegezve azokat a metaforákat, amelyek a tanár gyermekkel való tevékenységét mutatják meg, azt láthatjuk, hogy a nézetváltás nem történt meg. A normatív elemei kerülnek meghatározásra a biológiai fejlődés folyamatának és a társadalmi, kulturális értékeket, normákat elfogadó felnőtt lénnyé válásnak. Ezek az értékek, és normák pedig differenciálatlanok.

A termelésirányító-tanár külső elvárásnak igyekszik megfelelni, és a gyermeket megfélemlíteni. A gyermek nem partnere a tanárnak, a gyermek a tanár irányítása alatt áll. Az ápoló-tanár az egyéni személyiségbeli tényezőit hozza be a gyermekkel való tevékenységébe. Ez belső igényként jelentkezik és lágyabb, szelídebb viszonyt eredményez. Azonban a gyermek mégis passzív megélője a gondoskodásnak. Itt sem partnere a gyermek a tanárnak. A szakember-tanár az, aki nem külső elvárás, vagy belső igény szerint működik, hanem a nevelési, oktatási folyamatra fókuszál, a gyermekkel közösen, a gyermek érdekében végzi a pedagógiai tevékenységét. Itt a gyermek egyenrangú partnerként jelenik meg.

A metaforákban az erősebb és gyengébb intenzitású pedagógiai cselekvések gyakran vegyesen jelennek meg. Megmutatkozik egy olyan folyamat, ahol a pedagógusok a társadalmi elvárásokkal szemben, vagy azok mellett, a gyermek érdekeinek figyelembe vételét is a munkájuknak tekintik. A társadalmi elvárásokat megvalósító tevékenységüket átszínezi a személyiségük gondoskodó részével. Azonban amint értelmezésünkben a metaforák megmutatják, ez még mindig ugyanaz a mintázat.

8. 6. 3. A pedagógus helyzetéről szóló metaforák, a rabszolga forrásfogalom elemzése

Azokat a metaforák, amelyek a pedagógusok helyzetéről, állapotáról szólnak „a tanár rabszolga” fogalmi metaforával határoztuk meg. Értelmezésünkben a rabszolga (tanár), mint egy úr, egy magasabb hatalom (társadalom), szolgálója, kiszolgálója jelenik meg. Olyat is meg kell tennie, ami másnak a dolga – *szülők helyett hárul rá feladat*. A hatalom, amit szolgál, nem becsüli meg, de ha ellenszegül, megtorolhatják, ezért inkább tűr. Vagyis a tanár önmagát a társadalmi elvárások kiszolgálójaként

határozza meg – *szolgálatot teljesít a társadalomnak* -, azonban ebben nem érzi jól magát. Egyrészt a társadalmi megbecsülés (anyagi, erkölcsi) hiánya miatt érzik magukat rosszul a társadalmi elvárások szolgálatában, másrészt a munkájukban megélt sikerek hiánya miatt.

A pedagógusok munkájukban megélt sikertelensége, elemzésünk szerint, következhet éppen abból, ahogyan a tanárságukra gondolnak. Az áldozatos munka a hála elmaradása következtében, a kemény munka a „sikertelen végtermék” következtében vesztes pedagógiai cselekvés. A szakember-tanár a gyermekkel – gyermekvédelmi felfogásunk szerint a szülővel is – közösen meghatározott differenciált cél érdekében szervezi a tevékenységét. Minden szereplő aktivitása része a folyamatnak. A folyamat megszervezésében az a siker, ha a gyermek ön maga számára fel tudja fedezni, meg tudja szerezni az ismereteket. Ebben a felfogásban a pedagógus a folyamat megszervezésért felel és nem a folyamat „végtermékéért”, vagy a „gyámoltalan gyermekért”. Azért vállalhat felelősséget, ami az ő kompetenciája, és ami valóban az irányítása alá vonható. Ezzel megteremthető annak a feltétele, hogy ne a gyermek, hanem a nevelési, oktatási folyamat korrekciójára kerüljön sor. Mivel ez a tanáron múlik - nem olyan tényezőkön, ami fölött nincs kontrollja -, így kisebb a kudarc kockázata is.

8. 6. 4. A metaforák elemzésének további lehetőségei

A 159 metaforából 33-ban szerepel gyermek-metaphora is (50. melléklet). Ennek is van információs értéke. A gyermek-metaphorák közül 18-ban megformálандó, fejlődő lényként, 8-ban segítségre szorulóként szerepelnek. További 3 metaforában pozitív, 2-ben negatív megítéléssel szerepelnek a gyerekek és 1-1 metaforában aktív és passzív szereplőként jelennek meg. A szülők összesen 5 alkalommal kerülnek megemlítésre, ebből 4 esetben negatív megítéléssel. A gyerekek tevékenysége 17 metaforában kerül említésre, ebből 5 esetben aktív, 7 esetben passzív szerepük mutatkozik meg. A tanárra való hatásuk tekintetében negatív módon három esetben, pozitív módon pedig kettő esetben jelenik meg a gyerekek tevékenysége. A 159 metaforában a 33 gyermek-metaphora és 5 szülői említés kevésnek tűnhet, azonban nem a nevelés folyamatára, vagy nevelési folyamat szereplőire kértük a metaforát, így ez magyarázható. A szülők alacsony számú említése messzemenő következtetést nem enged, azonban az ötből négy

negatív állítás összhangban van a kérdőív 38. kérdésének szülőkre vonatkozó mondatainak megítélésével, ahol elfogadhatatlannak tartják, ha a szülő nem érdeklődik a gyermeke iránt, illetve, hogy a szülő figyelmét fel kell hívni, hogy változtasson a gyermek nem kívánt magatartásán. A kérdőív gyermekek-metaforái hasonlóak a Vámos Ágnes által elemzett gyermek-metaforákhoz (2003, 40-41.). A gyermek, mint fejlődő, alakítandó, segítségre szoruló lény jelenik meg, amely a normatív gyermekkép-felfogáshoz köthető. A gyermek a felnőtt viszonylatában létezik, hozzá viszonyítva, illetve az általa kijelölt helyeshez, széphez, jóhoz viszonyítva kerül meghatározásra. A gyermek a jövő szempontjából fontos. Kettő fogalom utal arra a gyermekfelfogásra, amely a gyermekre, mint aktív, saját fejlődési folyamatát irányítani képes lényre vonatkozik. Az olaj, ami meggyújtja a tüzet, és a nap, ami önmagától süt, világít, melegít.

A rabszolga-tanár metaforában több olyan elemzési pont is van, amely színesíti a kérdőív eredményeit. Érdekes adat például, hogy a társadalmi támogatottság hiánya jelenik meg annak okaként, hogy inkább nevelniük kell, mint tanítani, illetve, hogy a szülők helyett dolgoznak, akiknek a nevelés a feladatuk. A nevelés a tanítástól, mint fontosabb feladattól veszi el az időt, vagy lehetőséget. A metaforák azt mutatják, hogy a pedagógusok a nevelésen a gyerekek viselkedésének korrekcióját - *gyomlál, nyeseget, mederben tart-* és a gyámolítást értik. A 38. kérdésnek az az állítása, hogy „Fontos pedagógiai cél, hogy fegyelem legyen az órán.” az egyetértést mutató átlagértékben magasabb értéket kapott, mint a „Legfontosabb pedagógiai cél a tudás átadása” állítás. Az egyik metaforához tartozó magyarázatban pedig az szerepelt, hogy a pedagógusnak előbb nevelnie kell, hogy utána tanítani tudjon. Ezek az állítások, és a metaforákban megjelenő normatív gyermekkép-felfogás arra utalnak, hogy a pedagógusok a nevelésen a fegyelmezést értik.

Azt is érdekes megnézni, hogy a pedagógusok metaforákban megjelenő tevékenységei a termelésirányító forrásfogalomhoz kapcsolódóan ugyan olyanok, mint a rabszolga forrásfogalomhoz tartozó fogalmak. Aki számára *kijelölik az utat, terelgetik* (termelésirányító tevékenysége a gyermekkel), azt *felülről irányítják* (társadalom tevékenysége a rabszolga-tanárral). Akit *nyesegetnek, gyomlálnak, ültetnek* azzal *mindenki kénye-kedve szerint tesz*. Aki a *szabályok betartására kötelez, az nem kéri ki a véleményét* a másiktól. Vagyis a pedagógusok olyan helyzetbe hozzák a gyermekeket, mint őket a társadalmi elvárások, illetve a társadalmi elvárások és ezek passzív

elfogadása, a saját szakmai szerepüknek újra konstruálása nélkül, gyermeki helyzetbe hozzák a pedagógusokat.

9. A kutatás eredményeinek összegzése, a hipotézisek igazolása

Kutatásunk célja az volt, hogy megismerjük a pedagógusok nézeteit saját szerepükről. Megvizsgáltuk, hogy a gyermekvédelmi elemekkel bővült új elvárásrendszerhez mennyiben illeszkedik a szerepetöltők elképzelése.

Kutatásunkban *azt vizsgáltuk*, hogy a pedagógusok szerepfelfogásában megjelennek-e, és ha igen, miként jelennek meg az új elvárások, illetve a pedagógusok szerepfelfogásában megjelenik-e a gyermekvédelmi szemlélet. Vizsgáltuk továbbá, hogy a pedagógusok pedagógiai kultúrája, különös tekintettel az adaptív oktatásra, miképpen befolyásolja a gyermekvédelmi elemek beépülését a pedagógusszerepbe, illetve a társadalomban megjelenő általános értékek, miképpen hatnak a pedagógusok nézeteire, szerepfelfogására.

Az uniós ajánlásra a hazai jogszabályokban is megjelennek a gyermekvédelemre vonatkozó új szabályozások, amelyek új szemléletet előfeltételeznek a pedagógusok részéről is a gyermekekkel és családjukkal való együttműködésben. A pedagógus számára előírják a gyermekekkel és szülőkkel az együttműködés formáinak bővítését, a gyermekvédelemmel kapcsolatos feladatokat, a gyermekvédelmi intézményekkel való együttműködést, a gyermek jogainak érvényesítését támogató működési módot. Ugyanakkor a közoktatási törvény előír olyan tevékenységeket is, mint a gyermekvédelmi feladat, amely még a nevelési, oktatási problémákra helyezi a hangsúlyt, vagyis a tanulási, beilleszkedési zavarok korrekciójára, hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatására. Ez a szemlélet a gyermekvédelem történelmileg kialakult típusai közül a paternalista szemléletre jellemző.

Az ország demokratikus működése is hat az iskolára. A demokratikus működéssel viszonylagosabb érvényűek lettek az értékek és szabályozó normák, ami befolyásolja a pedagógus ezek közvetítésére vonatkozó szerepét is. (Kozma, 2001; Somlai 1997) Sokkal inkább olyan elvárást fogalmaz meg, hogy az iskola és a pedagógusok befogadói legyenek a gyerekek otthonról hozott értékeinek, kultúrájának, szokásainak. (Nahalka, 2003) Ugyanakkor az iskola felé továbbra is megmarad az az implicit elvárás, hogy a politikai akarat és értékek érvényesítője legyen. (Szöllösi, 2003; Laki-Békés, 2009; Gazsó 206)

A kutatásunk eredményeit röviden összegezve elmondhatjuk, hogy a pedagógusok szerepét ezek az elvárások részben konzerválják – hiszen a korábbi elvárások is megjelennek benne – részben pedig megújításuk irányában hatnak. A megújulás pontos orientációjának hiányában a megkérdozettek a hagyományos tanárszerephez igazodnak a pedagógiai tevékenységük során és nézeteikben is. Az új elvárások a feladataik meghatározásában és pedagógiai módszerekben azonban részben már megjelennek. Az is látszik, hogy a pedagógusok rossz közérzete kötődik a kettős elváráshoz, amelyhez nagyon nehéz alkalmazkodni és ez hozzájárul a sikertelenség érzéséhez. A gyermekvédelmi tevékenységet többségük nem tartja feladatának.

A kutatásunk mintájába bekerült pedagógusok legnagyobb arányban olyan gyermekek csoportjában tanítanak, amelyek a szakirodalmi adatok alapján, differenciált elvárást támasztanak a pedagógusok felé. Összességében akik az „inkább heterogén”, „heterogén”, „nagyon heterogén” kategóriákat jelölték a tanulók összetétele vonatkozásán 74, 2%-ban vannak.

A pedagógus-szerepfelfogás kategóriáinak meghatározásánál azt a szemléletet követtük, hogy a tanárszerephez az összes szerepelem hozzátartozik. A szerepelemeknek a sajátos szerveződése mutatja meg a pedagógus szerepfelfogását. A válaszadók több mint 90%-a által jelölt tevékenységek közül, kettő köthető a partnerszerepelemhez a diákokkal és kollégákkal, kettő pedig a nevelőhöz és egy a tudásátadó szerepelemhez kapcsolódik. Ez tehát eltérést mutat a korábbi kutatásokhoz képest. A korábban bemutatott kutatásokból az derült ki, hogy a tanárok inkább tudást akarnak átadni, - ezzel ellentétes az eredményünk - illetve a kollégákkal való partnerkapcsolat terén mutatkozott előrelépés, ami nálunk is igazolódott (Golnhofer – Szekszárdi, 2003; Cs. Czachesz – Radó, 2003; Nagy Mária, 2001; Trencsényi, 1988).

A kétkategóriás felosztásnál a tudásátadó szerepfelfogással rendelkezők kerülnek többségbe. Vagyis a legmagasabb százalékos arányban azok vannak, akik első vagy második legmagasabb értéket a tudásátadó szerephez kapcsolható tevékenységcsoportnak adták és a válaszadók 34,3% az, aki inkább tartja feladatának a nevelést vagy a szereppartnerekkel való együttműködést (gyermekvédelmi szerepfelfogás).

A megkérdozettek feladatukként jelölt tevékenységei között tehát a legmagasabb arányban (90% felett) a neveléshez és partnerszerephez köthető feladatokat jelölték, azonban nem az ezekhez köthető ismereteket hasznosítják, illetve a képzéseiket sem ehhez választják magas arányban, hanem a tudásátadó szerepet erősítik a további

ismeretekkel. Ez azt mutatja, hogy a *szerepfelfogás szintjén nem egyértelmű a megkérdezettek választása.*

Az első hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy azoknál a pedagógusoknál, akik a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodnak, a szerepfelfogásukban szignifikánsan nagyobb mértékben épültek be a gyermekvédelmi elemek, mint azoknál a válaszadóknál, ahol az egységes szaktárgyi ismeretátadás dominál.

A hipotézis igazolására létrehoztuk az adaptív oktatás módszerét alkalmazó pedagógusok kategóriáját. Adaptív oktatási módszereket alkalmazó tanárok a kérdőív valamennyi olyan kérdésére, ahol az adaptivitáshoz köthető módszert lehetett választani, ott ezt jelölték is.

A válaszadók pedagógiai kultúrájában párhuzamosan vannak jelen az adaptív tanítást támogató módszerek, és azok amelyeket nem sorolunk ebbe a kategóriába. A válaszadók többsége alkalomszerűen használ valamilyen adaptív oktatást szolgáló módszert. A megkérdezettek mindössze 15,4%-a jelölte minden lehetséges helyen a kérdőívben, hogy ilyen módszerekkel él. Azonban azok között a válaszadók között, akik az adaptív kategóriába kerültek és akik nem kerültek ebbe a kategóriába nincs statisztikai különbség a lényeges pedagógiai tényezők között (mit gondolnak a differenciálásra való felkészültségükről, milyenek az órára készülési szokásaik, mit gondolnak fontos pedagógiai céloknak, mit gondolnak a gyermekek előzetes tudásának figyelembevételéről a tanítás során, vagy a tanulók aktív részvételéről az oktatás folyamatában).

Vagyis a módszerek megjelenése az oktatási, nevelési folyamatban nem jelenti a pedagógusszerepről, a szereppartnerokról alkotott nézetek változását, illetve nem kapcsolódik hozzá új konstrukció a tanulásról és nem kapcsolódik hozzá differenciálásra alkalmas pedagógiai kultúra.

Az egyéni sajátosságokhoz igazodó pedagógusok nem a gyermekvédelmi szerepfelfogással rendelkező pedagógusok között felülreprezentáltak, hanem a tudásátadó szerepfelfogással rendelkezők között. Az egyéni sajátosságokhoz igazodó pedagógusok szerepfelfogásába nem épült be szignifikánsan nagyobb arányban a gyermekvédelmi elem, így az első hipotézisünk nem igazolódott.

A második hipotézisben azt feltételeztük, hogy a heterogén csoportokban tanítók szerepfelfogásába inkább beépült a gyermekvédelemi szerepelem, mint a szelektív alapú, jó gazdasági és kulturális háttérrel rendelkező gyermekek homogén csoportjaiban dolgozó tanárok szerepfelfogásába.

Statisztikai összefüggés mutatható ki a szerepfelfogás és a válaszadók által tanított gyerekek szüleinek iskolai végzettsége között. Ez az összefüggés nem a heterogén összetételre vonatkozik. Sokkal inkább a középfokú végzettségnél alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek homogén csoportját tanítók és gyermekvédelmi szerepfelfogás közötti összefüggésről beszélhetünk. A családi háttér többi jellemzőjével nem találtunk összefüggést, de azt láttuk, hogy a gyermekvédelmi szerepfelfogással rendelkező pedagógusok csoportjaiban több a szegény és kevesebb a jó módú, mint a tudásátadó szerepfelfogással rendezők csoportjaiban. Az ilyen gyermekek iskolai karrierje a szakirodalom szerint sikertelenebb, mint a jó szocio-kulturális családból érkező gyerekeknek. *Vagyis az olyan gyermekcsoportokat tanítók, akik számára fontos, hogy a velük dolgozó pedagógusoknak legyenek szociális ismereteik, és hogy partnerként tekintsenek a gyermekre, modellt nyújtsanak, felkészítsék az élet nehézségeire őket, ott meg is jelenik a gyermekvédelmi szerepfelfogás.*

Mivel a második hipotézis összefüggését nem szegény vagy alacsony iskolázottságú szülők gyermekére állítottuk fel, így ez sem igazolódott.

A harmadik hipotézisben azt feltételeztük, hogy a szociális ismeretekkel bíró pedagógusok szerepfelfogásába inkább beépültek a gyermekvédelmi elemek, mint akiknél ez a tudás hiányzik.

A megkérdozettek a gyermekvédelem alapfogalmai közül a veszélyeztetéssel rendkívül alacsony számban vannak tisztában és szintén alacsony arányban vannak, akik szereppartnerként jelölték a gyermekjóléti szolgálatot gyermekvédelmi problémák esetében. Az iskolai karrier a bemutatott szakirodalmak szerint a differenciálatlan pedagógiai kultúra, az elitista elvárások, a tanulók társadalmi háttere szerinti szelekció függvénye. (Radó, 2007; Gázsó, 2000; Mihály, 2000). A pedagógusok ezzel szemben legmagasabb arányban a szülők szocializációs funkcióját jelölik, mint az iskolai karriert meghatározó tényező. Ennek ellenére a pedagógusok alacsony százalékos arányban valószínűsítanak meg olyan együttműködési formákat, amelyek a szülők aktív részvételét jelentené a nevelés és oktatás folyamatában. *A válaszadók legnagyobb százalékban úgy gondolják, hogy az ő személyiségük vagy pedagógiai kultúrájuk nem döntő jelentőségű a diákok iskolai kudarcaiban.*

Nem találunk szignifikáns különbséget a szociális ismeretekkel rendelkező pedagógusok szerepfelfogásában így a harmadik hipotézisünk tehát nem igazolódott.

A negyedik hipotézisben azt feltételeztük, hogy a pályamotiváció meghatározza a pedagógusok szerepfelfogását. Vagyis azok a pedagógusok, akik eleve a tanári pályára készültek, azoknak a szerepkészletébe szignifikánsan nagyobb arányban beépült a gyermekvédelmi szerepelem, mint akik nem erre a pályára készültek, vagy pályaelhagyók szeretnének lenni.

Nem találtunk szignifikáns összefüggést, de tendenciaként mégis el mondhatjuk, hogy azok, *akik úgy kerültek a pályára, hogy tanárok szerettek volna lenni, azok nagyobb arányban tartják hasznosnak a gyermekvédelmi szempontból érvényesíthető tudást jelentő pedagógia és pszichológia tárgyakat, mint akik nem erre a pályára készültek* eredetileg, és jobban kedvelték ezeket már a tanulmányaik során is. A tudásátadás tevékenységét támogató ismereteket valamivel nagyobb arányban tartják hasznosnak, akik nem a tanári pályára készültek eredetileg. A szignifikáns összefüggés hiányában a negyedik hipotézisünk nem igazolódott.

A metaforák elemzése is azt erősítette meg, hogy a pedagógiai cselekvésben a nézetváltás nem történt meg. Nézeteikben a biológiai fejlődés folyamatának és a társadalmi, kulturális értékeket, normákat elfogadó felnőtt lénnyé válásnak a normatív elemei kerülnek meghatározásra. Ezek az értékek és normák pedig differenciálatlanok. A gyermek nem partnere a tanárnak, hanem a tanár irányítása alatt áll. A metaforákban olyan tanárszerep felfogás is megjelenik, amelyben a pedagógusok a társadalmi elvárásokat megvalósító tevékenységüket átszínezik a személyiségük gondoskodó részével. Azonban ez még mindig ugyanaz a mintázat, mint a direkt irányítóé, vagyis a tanár szükségletei, elvárásai dominálnak és nem a gyermekeké. A metaforákban kisebb arányban kimutatható a „szakember-tanár” is, aki a gyermekkel – gyermekvédelmi felfogásunk szerint a szülővel is – közösen meghatározott differenciált cél érdekében szervezi a tevékenységét. Ebben a felfogásban a pedagógus a folyamat megszervezésért felel, vagyis azért vállalhat felelősséget, ami az ő kompetenciája, és ami valóban az irányítása alá vonható. Erre vonatkozóan azonban hat említés volt csupán a metaforákban és a kérdőív adataiból is az látszik, hogy saját pedagógiai kultúrájukban nem bíznak a válaszadók.

Összességében tehát a kutatásból azt láthatjuk, hogy a megkérdezett pedagógusok a hagyományos tanár-szerepfelfogást (Zrinszky, 1994; Trencsényi, 1988) színezik át az új elvárásoknak megfelelő szerepelem választásokkal, és alkalomszerűen alkalmazott adaptív oktatási módszerekkel. Azonban a pedagógusok nem konstruálják át saját szakmai tevékenységüket és nézeteiket az új gyermekvédelmi elvárásoknak

megfelelően, illetve a társadalmi folyamatok iskolai tevékenységben megjelenő leképeződéseinek tükrében. *Vagyis nem történt meg a szerepfelfogás tekintetében a konceptuális váltás.*

9. 1 A kutatás eredményeinek tapasztalatai

Az új paradigma szerint minden gyermek egyéni sajátosságokkal bír, minden gyermekre egyénileg jellemző szükségleteket kell kielégíteni, és minden gyermek egyéni, előzetes tapasztalataiból létrehozott tudásából, nézetrendszerből kell kiindulni a tanulási folyamat tervezésekor. Nem a gondozási, nevelési kérdéseken van a hangsúly, hanem minden gyermek jogainak az érvényesítésén. Nincs tehát értelme a szocio - kulturális eltérések mentén való differenciálásnak, szegregációnak, stigmának.

A kutatásunkból kiderült, hogy a hagyományos tanár-szerepértelmezés jellemző továbbra is a megkérdozett pedagógusokra.

Társadalmi elvárás szintjén az látszik, hogy az európai uniós elvárások ellentétesek a hazai gyermekvédelem kulturális örökségével és a politikai akarattal. A jogszabályok szintjén is ellentmondásos a megfogalmazott társadalmi üzenet. Ezzel a gyermekvédelem alapelveit és alapfogalmait tekintve sem segítik az egységes nézetek formálását a különböző szocializációs színtereken. A pontos és egységes meghatározások, elvárások hiányában a meggyökeresedett, történeti konstrukcióhoz nyúlnak vissza a szakemberek, tanárok, és továbbra is ez fogja meghatározni azokat a kritériumokat, amelyek alapján legitimnek gondolják a család, gyermek autonómiájának korlátozását. A kutatás eredményeiből kiderül, hogy ez az iskolában meg is jelenik, a gyermekekkel és szülőkkel való együttműködés jellemzőiben. *Fontos volna tehát a nemzeti szintű szabályozásokban a gyermekvédelem alapelveinek egységes megjelenítése és a politikai akarat illetve a szabályozások összehangolása.*

A pedagógusok nem ismerik, vagy saját tevékenységük során nem ismerik fel a társadalom diszkriminatív, szelektáló működésének a pedagógusi munkában való leképeződéseit. A gyermekvédelmi szemlélet fontos összetevője, hogy a szülők is aktív részesei lehessenek az iskolai nevelés és oktatás folyamatának, azonban a pedagógusok szülőkkel való együttműködése a gyermekről való tájékozódás lehetőségeire szűkül le. Az is kiderült, hogy hiányosak a megkérdozett pedagógusok gyermekvédelmi ismeretei. *Mindez magával hozza azt az igényt, hogy a pedagógusok szociális ismereteiket bővítsék. Szükséges lenne megismerniük a társadalmi újratermelés folyamatait, a*

társadalmi csoportok eltérő értékeit, szocializációs sajátosságait, a gyermek és családja egységéről szóló társadalmi diskurzust, a gyermekvédelmi ismereteket.

A kutatásból az is kiderül, hogy a pedagógiai kultúra és a hozzákapcsolódó pedagógiai nézetek eklektikusak. *Nemcsak a gyermekvédelmi szemlélet szempontjából, hanem az eredményesebb pedagógiai munka szempontjából is fontosnak tartanánk, hogy a pedagógusok képzése illetve továbbképzése során kerüljön sor az értékek, nézeteik tisztázására.* Erre vonatkozóan, mint korábban bemutattuk, vannak kezdeményezések, azonban fontos volna, hogy ez ne esetlegesen, hanem elsődlegesen történjen meg a képző intézményekben.

Néhány összefüggés, amelyet a gyermekvédelmi szerepfelfogással vártunk, az a tudásátadó felfogással kapcsolatban igazolódott. Ez jelentheti számunkra, hogy a szerepfelfogásban erősen jelentkező tudásátadó szerepeleмен keresztül kellene beépíteni a gyermekvédelmi szemléletet a szerepfelfogásba. Ahogy Trencsényi (1988) fogalmaz, ha a tanítás - tanulás egynemű közegében valósul meg a nevelés, személyiségformálás, akkor ez felszabadítja a direkt tanulási folyamatok vezérlését egy erős szakmaiság irányába. Vagyis a tanulás szervezés adaptív módszerei lehetőséget teremtenek arra is, hogy a pedagógus a személyiségének olyan oldalait mutassa meg, amely a tanítás, irányítás közegében nem mutatkozik meg. Felerősödhet benne a diákokkal való partneri együttműködés.

9. 2. A kutatás további lehetőségei

Kutatásunk eredményei alapján kirajzolódnak további lehetőségek, kutatási irányok.

A tanárok szülőkkel való kapcsolata a szakirodalomban konfliktusosnak definiált és a kutatásunk alapján is így jellemezhető. A vizsgálatunkból az látszik, hogy az eltérő szocializációs jellemzők okoznak nehézséget a pedagógusoknak, ez nehezítheti a szülők partnerként való elfogadását az iskolában. További kutatás adna lehetőséget feltárni, hogyan gondolkodnak a tanárok a különböző társadalmi jelenségekről, a sajátjuktól eltérő normákról, értékekről, illetve miként értékelik a szülők eltérő iskolai aspirációit.

Kutatásunkból az is kiderült, hogy legkisebb arányban a diákönkormányzatokkal való együttműködést tartják feladatuknak a pedagógusok. Az iskola rendszerében

jellemzően egy tanár van megbízva ezzel a tevékenységgel, ez is lehet az oka az alacsony arányú jelölésnek a pedagógusok válaszaiban. Azonban a gyermekek jogainak érvényesülése akkor történne meg az iskolában, ha a tanárok a gyermekek törekvései mellé állnának, és lehetőséget adnának a vitára, alkura, az önálló cselekvésre (Somlai, 1997). Ez akkor is megvalósítható, ha nem tartozik intézményesen az adott tanár feladatai közé a diákönkormányzattal való együttműködés. További kutatás adhatna választ arra, hogy a tanárok hogyan gondolkodnak a gyermekek jogainak kiszélesítéséről, mennyire támogatják a gyermekek jogainak érvényre jutását, és hogy a pedagógiai tevékenységükben megjelenik-e a demokratikus viszony a gyermekekkel való együttműködésben.

A pedagógusok oktatási módszereinek és a pedagógus gyermekkel való kapcsolatáról, pedagógiai célokról vallott nézeteinek vizsgálata nem szoros összefüggésben történt jelen kutatásunkban. Újabb adalék lehetne a gyermekvédelem szemléletének pedagógusi tevékenységben való megjelenéséhez, ha az oktatási módszerek megválasztása mögött konkrétan meghúzódó nézeteket ismernénk meg. Ezzel pontosabb képet kaphatnánk a pedagógusok tanulásról és a gyermek tanulási folyamatban betöltött szerepéről vallott nézeteiről.

A kutatásunkból az látszik, hogy a pedagógusok a gyermekvédelmi tevékenységre, mint a tanulási, tanítási folyamaton kívüli pedagógiai cselekvésre gondolnak. Jelen kutatásunkban a szakirodalomban leírt gyermekvédelmi szemlélet beépülését vizsgáltuk, de nem vizsgáltuk a pedagógusok saját maguk által meghatározott gyermekvédelmi nézeteit és ezek beépülését a pedagógiai cselekvésbe, amely egy további kutatási téma lehetne.

A jelen kutatásunk mintájába az új, bolognai rendszerben végzett pedagógusok még nem jelenhettek meg, mivel a kutatásunk idején ebből a körből még nem kerültek ki végzettek, azonban ők fogják képezni a elkövetkező pedagógus nemzedéket. Hosszú távon tehát fontos lenne vizsgálni, hogy a bolognai tanárképzési rendszerbe beépültek-e a gyermekvédelmi tudástartalmak, és ha igen, akkor ezek megjelennek-e a pedagógiai tevékenységekben.

Irodalomjegyzék

- Abajo Alcalde, J. E. (2008): Cigány gyerekek az iskolában. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Agathonos-Georgopoulou, H. (1998): Future outlook for child protection policies in Europe. *Child Abuse & Neglect*, 4. 239–247.
- Allen-Meares, P. – Washington, O. R. – Wels, L. B. (1986): *Social Work Services in School*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- André Lászlóné – Kerékgyártó László (2007): A fejlesztési programok és eredmények a hátrányos helyzetű fiatalok szakiskolai szakképzésének előkészítésében (1998 – 2006). Nemzeti szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Berger P. L. - Luckmann T. (1998): A valóság társadalmi felépítése. József Műhely Kiadó, Budapest.
- Buda Béla (1965): A szerep fogalma a szociálpszichológiában. In: *Szociálpszichológia*. (szerk.) Pataki Ferenc, Gondolat Kiadó, Budapest, 1971. 417-431.
- Buda Béla (1997): A szerep fogalma a szociálpszichológiában. In: *Szociálpszichológia*. (szerk.) Lengyel Zsuzsa, Osiris kiadó, Budapest.
- Budai István (2009): Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka. *Esély*, 5. 83-114.
- Castel, R. (2008): A hátrányos megkülönböztetés. In: *Esély*, 4. 3 – 24.
- Child Welfare Information Gateway (2008): What is Child Abuse and Neglect? <http://www.childwelfare.gov/pubs/factsheets/whatiscan.cfm>
- Cockburn, T. (2009): A feminista gondolkodási etika és a gyerekek. In: *Esély*, 3. 3 – 23.
- Czike Bernadett (2006): A pedagógus szerep változása. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Cs. Czachesz Erzsébet – Radó Péter (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igényeik. <http://www.oki.hu/click.php?kod=Jelentes2003-Egyenlotlensegek.html>
- Csaba Iván-Tóth István György (1999): A jóléti állam politikai gazdaságtana. Osiris - Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Csepeli György (1993): Bevezetés a szociálpszichológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Csirszka János (1966): Pályalélektan. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ericsson, K. (2000): Social control and emancipation ambiguities in child welfare. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention* 1. 16–26.
- Estefánné Varga Magdolna - Ludányi Ágnes (szerk.) (2001): Kutatás és továbbképzési program a szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű gyerekek számára. PHARE-HU9705-0202-0003/076 EKTf, Eger.
- Falus Iván (2003): A pedagógus. In: Didaktika. (szerk.) Falus Iván, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 57 – 75.
- Falus Iván (2006): A pedagógussá válás folyamatának sajátosságai. In: A tanári tevékenység és a pedagógus képzés új útjai. (szerk.) Falus Iván, Gondolat kiadó, Budapest, 115-146.
- Fehér Péter (1999): Milyen legyen az Internet-pedagógus? Új Pedagógiai Szemle, 4.
- Fejes József Balázs (2006): Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? Új Pedagógiai Szemle, 7-8. 17-26.
- Ferge Zsuzsa (2000): Elszabaduló egyenlőtlenségek. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
- Ferge Zsuzsa (2006): Struktúra és szegénység. In: Társadalmi metszetek. (szerk.) Kovács Imre, Napvilág Kiadó, Budapest.
- Ferge Zsuzsa (2007): Mi történik a szegénységgel? Esély, 4. 3 - 23.
- Forrai Katalin – Hegedűs T. András (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. OKI-ÚMK, Budapest.
- Gaszó Ferenc (2000): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. In: Magyarország közoktatása a változó világban. (szerk.) Kecsmár Ilona, Napvilág Kiadó, Budapest, 9 – 22.
- Gaszó Ferenc (2001): A társadalmi szerkezetváltás trendjei. In: A globalizáció kihívásai Magyarországon. (szerk.) Földes György - Inotai András, Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gaszó Ferenc (2006): Társadalmi struktúra és iskolarendszer. In: Társadalmi metszetek. (szerk.) Kovács Imre, Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gáti Ferenc (1981): Gyermek- és ifjúságvédelmi alapismeretek. ELTE BTK, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gáti Ferenc (1982; 1987): Gyermekvédelem az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gergely Gyula (2002): A pedagógiai tevékenységrendszer komponens rendszere. Új Pedagógiai Szemle, 5. 3-13.

- Golnhofer Erzsébet (2003): A tanuló. In: Didaktika. (szerk.) Falus Iván, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): Gyermekkor: nézőpontok és narratívák. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet – Szekszárdi Júlia (2003): Az iskola belső világa. <http://www.oki.hu/click.php?kod=Jelentés2003-Belso.html>
- Gordon Győri János (2006): Az oktatás világa Kelet-és Délkelet-Ázsiában. Gondolat Kiadó, Budapest
- Gordon Győri János (2009): Kulturálisan különböző tanulás- és tanításértelmezések kapcsolata az oktatással. Pedagógusképzés, 2-3. 61-86.
- Goren, G. S. (1991): School Social Work – Practice and Research Perspectives. Lyceum Books, Inc. Chicago.
- Hanák Katalin (1983): Társadalom és gyermekvédelem. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Harding, L. M. F. (1991): The Children Act 1989 in context: Four perspectives in child care law and policy. Journal of Social Welfare and Family Law, 3. 179–193.
- Hársfalviné Szivák Judit (1998): A kezdő pedagógus tapasztalatszerző folyamatának vizsgálata. In: Bábosik István - Széchy Éva: Új tehetségek és kutatási eredmények a neveléstudományban. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék Közleményei, 229—237.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In.: Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. (szerk.) Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia, ECOSTAT, Budapest, 121-138.
- Heller Ágnes (1966): Társadalom szerep és előítélet. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Herczog Mária (szerk.) (1994): A gyermekvédelem nemzetközi gyakorlata. Pont Kiadó, Budapest.
- Herczog Mária (1997): A gyermekvédelem dilemmái. Pont Kiadó, Budapest.
- Herczog Mária (2003): Gyermekvédelmi kézikönyv. KJK – KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest.
- Hoffmann Rózsa (2002): A tanár – diák kapcsolat változásai. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. 18 – 27.
- Horn Dániel – Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége, In: Jelentés a magyar közoktatásról. (szerk.) Halász Gábor – Lannert Judit, OKI, Budapest, 341 – 376.

- Keller Judit – Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Jelentés a magyar közoktatásról. (szerk.) Halász Gábor – Lannert Judit, OKI, Budapest, 377 – 412.
- Keményné Dr. Pálffy Katalin (1989): Bevezetés a pszichológiába. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kériné Soós Júlia (1969): A tanárok élete és munkája. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Kersting, H. J. (1985): Schulsocialarbeit. IBS Institut für Beratung und Supervision, Aachen.
- Kimmel Magdolna: (2007) Konstruktivizmus és tanárképzés. In: A tanárrá válás folyamata. (szerk.) Falus Iván, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kolosi Tamás (2000): A terhes babapiskóta. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1997): Hátrányos helyzet. Tankönyvkiadó, Budapest
- Kozma Tamás (2001): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Laki László – Békés Zoltán (2009): A Közép-magyarországi Régióról egy gyermek és ifjúsági vizsgálat tükrében. In: Esély, 2. 46-67.
- Ligeti György – Márton Izabella (2003): A szülők és az iskola. Új Pedagógiai Szemle, 4. 3-10.
- Linton, R. (1945): A személyiség kulturális háttere. In: Szociálpszichológia. (szerk.) Pataki Ferenc, Gondolat Kiadó, Budapest, 309-323.
- Liskó Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. Educatio, 6. 1. 60–73.
- Lorenz, W. (2008): Szociális munka és az új társadalmi rend: a szolidaritást gyengítő neoliberalizmus elutasítása In: Esély, 1. 91 – 101.
- Ludányi Ágnes (2000): A megváltozott tanárszerepek és korszerű értelmezésük a pedagógusképzésben. Doktori disszertáció, Eger.
- M. Nádasi Mária (2003): Projektoktatás. Gondolat Kiadói Kör ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2007): Adaptivitás az oktatásban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (2000): A magyar közoktatás helyzete. In: Magyarország közoktatása a változó világban. (szerk.) Kecsmár Ilona, Napvilág Kiadó, Budapest, 23 – 40.
- Nagy Mária (1994): Tanári szakma és professzionalizálódás. OKI, Budapest.

- Nagy Mária (2001): Pedagógusok. In: A tanári pálya. (szerk.) Papp János, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 45 – 81.
- Nagy Mária (2001): Tanárok – a világban és az osztályteremben. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. (szerk.) Falus Iván – Báthory Zoltán, Osiris, Budapest, 235 – 250.
- Nagy Mária – Imre Nóra: (2003): Pedagógusok.
<http://www.oki.hu/click.php?kod=jelentések2003-Pedagogusok.html>
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I-III. Iskolakultúra, 2. 21-33., 3. 22-40., 4. 3-20.
- Nahalka István (2003): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Didaktika. (szerk.) Falus Iván, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István: (2002) Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2009): A tanulás tudománya. Pedagógusképzés, 2-3. 37-59.
- Ormai Vera (1997.): Mit üzen Gordon a pedagógusoknak? In: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. (szerk.) Mészáros Aranka, ELTE Eötvös Kiadó Budapest.
- Papp János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. Educatio, 6. 1. 3–7.
- Pedagógia Lexikon (1997). Keraban Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2001): A gyermekkor története. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Radó Péter (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. In: Esély, 4. 24-36.
- Réthy Endréné (2004): Motivációs eljárások, pedagógiai kirekesztődés. In: Megközelítések. Roma gyermekek nevelésének egyes kérdései. (szerk.) Nahalka István –
- Torgyik Judit, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 246–267.
- Ritoókné Magda (1986): A személyiségfejlesztés és pályaválasztás. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ritoók Magda (2008): Pályafejlődés, pályafejlődési tanácsadás. Egy negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálat tanulságai. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Róbert Péter: (2004) Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Társadalmi riport. (szerk.) Kolosi Tamás - Tóth István György, TÁRKI, Budapest.

- Shapiro, I. (1995): Why the Poor Don't Soak the Rich? In: *Deadalus / Winter*, 118-128.
- Solas, J. (2009): Milyen társadalmi igazságosságra törekszik a szociális munka
In: *Esély*, 5. 115 – 125.
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Sousa, L.– Eusebio, C. (2009): Amikor a sokproblémás szegények mítoszai találkoznak a jóléti szolgáltatások mítoszaival. In: *Esély*, 3. 74 – 96.
- Strauszné Simonyi Erzsébet (1997): *Gyermek és Ifjúságvédelem*.
Comenius Kiadó, Pécs.
- Super, Donald E. (1968): *Career development: Self-concept Theory*. College Entrance Examination Board, New York.
- Szabó Ildikó - Örkény Antal (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*.
Minoritás Alapítvány, Budapest.
- Szilágyi Klára (1982): Az orvosválasztás folyamatának pszichológiai elemzése különös tekintettel a pályaválasztás szempontjaira. Kandidátusi értekezés, Budapest.
- Szilágyi Klára (1993): *Tanácsadási elméletek*.
GATE GTK, Tanárképző Intézete, Gödöllő.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat kiadói Kör ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Szöllősi Gábor (2000): Hogy fogalmunk legyen róla... In: *Esély*, 4. 39-72.
- Szöllősi Gábor (2003): *Gyermekvédelmi probléma, mint társadalmi konstrukció*.
In: *Esély*, 2. 75-95.
- Szülők kislexikona (1966). Kossuth Kiadó, Budapest.
- Tót Éva (1997): Hátrányos helyzet. In: *Pedagógiai Lexikon*. (szerk.) Báthory Zoltán - Falus Iván, Kereban Könyvkiadó, Budapest, 647.
- Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*.
Akadémia Kiadó, Budapest.
- Unicef (2004): *Gyermekvédelem kézikönyv*.
http://www.unicef.org/ceecis/Guide_Enfants_OK.pdf

- Vámos Ágnes (2003): Metafora a pedagógiában. Gondolat Kiadó Kör ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Váriné Szilágyi Ibolya (1987): Az ember, a világ és az értékek világa. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Váriné Szilágyi Ibolya (1994): G. H. Mead eredeti szerepfogalma és későbbi változásai. Szociológiai szemle, 4. 3-20.
- Várnagy Elemér - Várnagy Péter (2000): A hátrányos helyzet pedagógiája. Corvinus Kiadó, Budapest.
- Veczkó József (1990): A gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Veczkó József (2007): Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Volentics Anna (1996): Gyermekvédelem és reszocializáció. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vukovich György - Gázsó Ferenc: (2000) Társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. In.: Egyéni esélyek, iskolai esélyek, társadalmi esélyek. Magyarország közoktatása a változó világban. (szerk.) Kecsmár Ilona, Napvilág Kiadó, Budapest.
- Walzer, M. (1983): Spheres of Justice. Basic Books, New York.
- Werner N.- Stephen Q. - Hermann R. (1996): Nyolc gyakorlati elv a nehezen nevelhető fiatalok pedagógiájához. In: Szociális munka az iskolában. (szerk.) Budai István, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 163-171.
- Zétényi Ágnes (1997): A hatékony tanár. In: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. (szerk.) Mészáros Aranka, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Zrinszky László (1994): Pedagógus szerepek és változásai. ELTE Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék, Budapest.
- Zsidi Zoltán (1997): Hagyjuk sorsára? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
1993. évi LXXIX., a közoktatásról szóló törvény.
http://www.sztaki.hu/providers/torvenytar/jog_1630.html
- 11/1994. (VI.8.) MKM rendelet.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99400011.mkm
1997. évi XXXI., A gyermekek védelméről szóló törvény. Népjóléti Közlöny különszám, 1998. május 5.

Mellékletek